

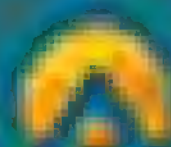
صعوبة الفهم القرائي

بين الخصائص المعرفية واللغوية

دراسة مقارنة



مكتبة مصر الوطنية



مكتبة مصر الوطنية

صعوبة الفهم القرائي

بين الخصائص المعرفية واللامعرفية دراسة مقارنة

تأليف

أ / مروي سالم سالم

ماجستير في التربية قسم علم النفس التربوي



مكتبة الأنجلو المصرية

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿وَقَالُوا لَوْ كُنَّا نَسْمَعُ أَوْ نَعْقِلُ

مَا كُنَّا فِي أَصْحَابِ السَّعِيرِ﴾

صدق الله العظيم

سورة الملك (١٠)



mohamed khatab



mohamed khatab



mohamed khatab



mohamed khatab



mohamed khatab



mohamed khatab



mohamed khatab



mohamed khatab



mohamed khatab

إهداء

إلى روح أبى الحبيب رحمه الله
إلى زوجى وأبنائى
إلى أُمى الحبيبة وأخوتى الأعزاء
إلى كل فرد من أفراد عائلتى
إلى أساتذتى وزملائى بقسم علم النفس التربوى
وأخص د . نادية محمود شريف ود . أسماء توفيق
إلى زملائى بالعمل وأولياء الأمور والباحثين
أهدى هذا العمل

المؤلف

قائمة محتويات

الصفحة	الموضوع
١٥	تقديم
	الفصل الأول
٢٩-١٧	مدخل الدراسة
١٩	مقدمة
٢٣	أولاً: مشكلة الدراسة
٢٤	ثانياً: الهدف من الدراسة
٢٤	ثالثاً: أهمية الدراسة
٢٥	رابعاً: مصطلحات الدراسة
٢٨	خامساً: حدود الدراسة
	الفصل الثاني
١٣٩-٣١	الإطار النظري للدراسة
٣٣	مقدمة
٣٣	أولاً: الخصائص المعرفية
٣٥	أ- الانتباه
٣٥	* تعريف الانتباه
٣٧	* أهمية الانتباه والعوامل التي يقف عليها تركيز الانتباه
٣٨	* أنواع الانتباه
٣٨	- الانتباه القسري أو الانتباه اللاإرادي.
٣٨	- الانتباه الإرادي أو الانتقائي.
٣٨	- الانتباه الاعتيادي أو التلقائي
٣٩	- نموذج ماتيير وسولبيرج
٣٩	* محددات الانتباه

- ٤٠ أ: المحددات الخارجية
- ٤١ ب: المحددات الداخلية
- ٤٣ ج: المحددات العقلية
- ٤٣ * تصنيف العجز فى الانتباه
- ٤٤ ١- تصنيف الطب النفسى
- ٤٤ - النمط الأول:- العجز فى الانتباه المصحوب بحركة زائدة
- ٤٤ - أسباب فرط الحركة والنشاط الزائد
- الاضطرابات التى قد تصاحب فرط الحركة والنشاط
- ٤٦ الزائد ADHD
- ٤٧ ٢ - النمط الثانى من الأطفال ذوى عجز الانتباه . ADD
- ٤٨ ٣ - التصنيف النفس تربوى
- ٤٩ * المشكلات التى تنجم عن إصابة الطفل باضطراب الانتباه
- ٥١ * الانتباه وصعوبات التعلم وصعوبات الفهم القرائى
- ٥٣ ب- السرعة الادراكية
- ٥٣ * المفهوم والتعريف
- ٥٥ ١- الذاكرة الإدراكية.
- ٥٥ ٢- الاستجابة الإدراكية.
- ٥٥ * العمليات الرئيسية للإدراك
- ٥٥ - أولاً: العمليات الحسية
- ٥٦ - ثانياً: العمليات الرمزية.
- ٥٦ - ثالثاً العمليات الوجدانية
- ٥٦ -التصور السلبى والتصور الإيجابى للإدراك.
- ٥٧ * الإدراك والتعلم
- *أنواع الصعوبات الإدراكية التى تؤثر فى التحصيل الأكاديمى
- ٦٠ والمعرفى للطالب

٦٠	أولاً: صعوبات الإدراك البصرى.
٦١	- صعوبة التمييز البصرى.
٦٢	ثانياً: الاضطراب فى الإدراك السمعى.
٦٤	* الادراك وصعوبات الفهم القرائى.
٦٧	* متطلبات إدراك المقروء
٦٨	* استراتيجيات إدراك المقروء.
٦٩	ج- الذاكرة العاملة
٧٠	* المفهوم والتعريف بالمصطلح
٧٢	* نظريات الذاكرة العاملة
٧٢	- نظرية بادلى وهيتش
٧٤	- نظرية كون
٧٤	- نظرية إريكسون وكانتش
٧٥	- نموذج جست وكارينتر
٧٨	* سعة الذاكرة العاملة
٧٨	* العلاقة بين التذكر والفهم
٨٠	* الذاكرة العاملة وصعوبات الفهم القرائى
٨١	تعقيب
٨٢	ثانياً: الخصائص اللامعرفية
٨٢	أ- دافعية الانجاز
٨٢	* المفهوم والتعريف بالمصطلح
٨٤	* مكونات الدافعية
٨٥	* أبعاد الدافعية للإنجاز
٨٧	* أسباب تدنى الدافعية الصفية
٨٧	أولاً: الاستعداد للتعلم

٨٨	ثانياً: الممارسات الصفية
٨٨	أ-سلوك الطلبة
٨٩	ب-ممارسات المعلمين
٩٠	ثالثاً:المواد والخبرات التعليمية
٩٠	* الأفراد ذوى الدافعية المرتفعة
٩١	ب-تقدير الذات
٩١	* المفهوم
٩٣	* الفرق بين تقدير الذات والمفاهيم الأخرى
٩٤	*العوامل التى تؤثر فى تكوين ذات مرتفع أو منخفض
٩٤	١-عوامل تتعلق بالفرد نفسه
٩٤	٢-عوامل تتعلق بالبيئة الخارجية
٩٦	تعقيب
٩٦	المحور الثانى الفهم القرائى .
٩٧	* التعريف
١٠١	* تعريف صعوبات التعلم
١٠١	* بعض محكات صعوبات التعلم
١٠٢	- محك الاستبعاد
١٠٢	- محك التباعد
١٠٢	- محك التربية الخاصة
١٠٣	* مراحل النمو فى القراءة
١٠٣	أولاً:مرحلة الاستعداد للقراءة
١٠٣	أ-استعداد جسمى .
١٠٤	ب-الاستعداد العاطفى
١٠٤	ج-الاستعداد التربوى
١٠٤	-العوامل التى يتوقف عليها الاستعداد التربوى

١٠٥	د-الاستعداد العقلي
١٠٥	ثانيا: مرحلة البدء الفعلي في القراءة
١٠٦	*أنواع القراءة
١٠٦	أولا:القراءة الصامتة
١٠٧	ثانيا:القراءة الجهرية
١٠٩	ثالثا:قراءة الاستماع
١١٠	* أسباب ضعف المقرء.
١١٢	* مستويات الفهم والاستيعاب.
١١٢	أولا:مهارة الاستيعاب الحرفي(فهم المفردات)
١١٥	- أسباب صعوبات الاستيعاب الحرفي
١١٧	- العوامل التي يتوقف عليها مستوى الفهم لكل متعلم
١١٨	ثانيا: مستويات الاستيعاب التفسيري.
١٢٠	* قدرات الفهم
١٢٢	* المرونة في القراءة
١٢٥	* ضبط معدل القراءة
١٢٧	* أهم معوقات القدرات الخاصة بالفهم
١٢٩	* اضطرابات الفهم النمائي الهيبرليكسيا
١٣٣	* استراتيجيات تحسين الفهم القرائي ودور المعلم
١٣٨	تعقيب

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

١٤١-١٩٦

١٤٣	الفئة الأولى: دراسات تناولت الخصائص المعرفية وصعوبات الفهم القرائي
١٤٣	- دراسات تناولت الانتباه والتعليق عليها
١٥١	- دراسات تناولت السرعة الإدراكية والتعليق عليها

- ١٥٩ - دراسات تناولت الذاكرة العاملة والتعليق عليها
- ١٦٦ الفئة الثانية: دراسات تناولت الخصائص اللامعرفية والتحصيل
- ١٦٦ - دراسات تناولت الدافعية للإنجاز والتعليق عليها
- ١٧٣ - دراسات تناولت تقدير الذات والتعليق عليها
- الفئة الثالثة: دراسات تناولت المهارات اللغوية واستراتيجيات تحسين
- ١٨٠ الفهم القرائى
- ١٩٢ - تعقيب عام على الدراسات السابقة, وأوجه الاستفادة منها
- ١٩٤ - الجديد فى هذه الدراسة
- ١٩٥ -فروض الدراسة

الفصل الرابع

منهج الدراسة

١٩٧-٢٢٤

- ٢٠٠ عينة الدراسة
- ٢٠٠ أولاً:عينة الدراسة
- ٢٠٧ ثانياً:أدوات الدراسة.
- ٢٠٧ - اختبار الذكاء المصور
- ٢٠٩ - اختبار الفهم القرائى
- ٢١٣ - مقياس انتباه الأطفال وتوافقهم
- ٢١٧ - اختبارات السرعة الإدراكية
- ٢١٨ - اختبارات عوامل الذاكرة
- ٢٢٠ - مقياس تقدير الذات للأطفال
- ٢٢٢ - اختبار الدافعية للإنجاز للأطفال والراشدين
- ٢٢٣ ثالثاً:إجراءات الدراسة
- ٢٢٤ رابعاً: الأساليب الإحصائية

الفصل الخامس

نتائج الدراسة

٢٢٥-٢٦٦

٢٢٧

٢٦٤

٢٦٦

٢٦٧-٢٩٦

٢٦٩

٢٧٩

أولاً: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

ثانياً: توصيات الدراسة.

ثالثاً: البحوث المقترحة

المراجع

المراجع العربية

المراجع الاجنبية

تقديم :

يعد الفهم القرائي جوهر التعلم الأكاديمي، وضرورة حياتية. تبدأ مرحلة الفهم الفعلى من الصف الرابع بالمرحلة الابتدائية. حيث يطالب التلميذ بالإجابة علي أسئلة الفهم الصريح والضمني لنص ما قرائي أو في أى مادة أخرى.

والتوصل للاستنتاجات، والأفكار الرئيسية يحتاج إلي سلسلة من العمليات المعرفية، التي تحدث داخل المخ، وينتج عنها الفهم. وتبدأ هذه العمليات بالانتباه للمثيرات السمعية والبصرية اللفظية، والغير لفظية، والسرعة في إدراك معني الكلمات، والتقاط أكبر عدد ممكن من الكلمات في الوقفة الواحدة دون التعثر في فك الشفرة، أو الوقوف علي معني مفردة ما. وهذه السرعة تتحقق بها المرونة المطلوبة للفهم.

ولا يتم نجاح هذه العمليات إلا بعمل الذاكرة العاملة ذات التجهيز النشط أثناء فك الشفرة، والتي يجب أن يتوفر بها ذخيرة لا بأس بها من الألفاظ والمعاني، والصور الذهنية المحتفظ بها في رصيد خبرات الفرد؛ للاستعانة بهم أثناء فهم نص جديد.

وكلما زادت سعة الذاكرة كلما كان الفهم أسرع وأعمق، والقدرة علي الانتباه أبقي.

وإذا كان التلميذ يعاني من اضطراب في أحد الخصائص المعرفية أدى إلي عدم قدرته علي الفهم. تبع ذلك أثار نفسية جسيمة كفقدان الثقة في قدرته علي التحصيل مما يؤدي إلي فتور الدافعية لإنجاز المهام الأكاديمية وعدم المثابرة عليها، وعدم الثقة في نفسه، وفقدان تقديره لذاته.

الباحثة

الفصل الأول

مدخل الدراسة

مقدمة.

أولاً: مشكلة الدراسة.

ثانياً: أهداف الدراسة.

ثالثاً: أهمية الدراسة.

رابعاً: مصطلحات الدراسة.

خامساً: حدود الدراسة.

الفصل الأول

مدخل الدراسة

المقدمة :

الفهم هو إعمال العقل فيما يرى الفرد أو يسمع، والذي يدل على الفهم هو رد فعل الفرد اللفظي، أو العملي. وقد يحتفظ الفرد بما فهمه في رصيد خبراته وتجاريه، التي قد يحتاجها في مواقف مشابهه.

فالفهم ضرورة حياتية، نحتاجه أثناء قراءة قصة، أو كتاب، أو قراءة الصفحات الالكترونية، أو سماع نشرة الأخبار. كما نحتاجه في فترات الترفيه عند مشاهدة التلفاز، أو سماع المذياع وحل الأحاجي.

والفهم أيضا ضرورة دينية، ومما يدل على ذلك الآيات الكثيرة التي ورد بها ألفاظ تدل على إعمال العقل للوصول للفهم يعقلون -أولى الألباب فقد قال الله تعالى إنما يتذكر أولو الألباب الآية ٩ سورة الزمر، وقال أيضا إن في ذلك لذكرى لأولى الألباب الآية ٢١ سورة الزمر، والآية قالوا لو كنا نسمع أو نعقل ما كنا في أصحاب السعير سورة الملك الآية ١٠ .

القراءة والفهم القرائي من أهم الضرورات الحياتية، وهما أيضا من أهم المتطلبات الدراسية، فالقراءة تشكل في المدرسة الابتدائية جزءا كبيرا من حياة المدرسة، فالطفل يقرأ في كل وقت. وفي كل مقرراته الدراسية، بحيث يمكن القول بأن القراءة عملية اجتماعية غير مرتبطة بزمان محدد أو مكان معين. (فهيم مصطفى، ١٩٩٤: ١١٣).

والقراءة هي عملة واحدة ذات وجهان من الصعوبة الفصل بينهما، إلا لفرض الدراسة، أو لمتطلبات النمو حيث يرى علماء النفس والتربية أن الطفل يمر بمرحلة فك الشفرة في السنوات الأولى من التعليم الأساسي بداية من الصف الأول حتى الصف الثالث، والمرحلة التالية هي مرحلة الفهم، والتي تبدأ من الصف الرابع الابتدائي، ويطلق على تلك المرحلة اقرأ لتتعلم.

لذلك تعتبر صعوبات الفهم القرائي جوهر صعوبات التعلم الأكاديمية. وعاملا عاما وأساسيا يؤثر في جميع صور التعلم المختلفة، إذ أن الفهم القرائي لا يعد مادة دراسية بالمعنى المألوف، ولكنه نشاط عقلي أساسى يتوقف عليه التحصيل، واكتساب المعرفة في المواد الدراسية المختلفة.

وتتمثل خطورة مشكلة صعوبات الفهم القرائي في أنها يصعب على المعلم ملاحظتها واكتشافها داخل الفصل الدراسي مقارنة بمشكلة فك الشفرة التي يسهل ملاحظتها واكتشافها، وتكمن الخطورة أن الصعوبة تظل مستمرة مع التلميذ في جميع المناهج الدراسية المختلفة التي تتطلب الفهم القرائي. (إسماعيل إسماعيل الصاوى، ٢٠٠٣: ٢٠٨)

وزاد الأمر تعقيدا ظهور فئة من المتعلمين لهم قدرة فائقة على القراءة قد تفوق من في أعمارهم، وعدم القدرة على الفهم اللفظي، وهم فئة الهيبرليكسيا. وهي متلازمة لوحظت في الأطفال الذين لديهم قدرة عادية على القراءة، وغير العادية للفهم، ولديهم صعوبة في فهم اللغة اللفظية، ويتمتعون بذاكرة سمعية وبصرية قوية، ولديهم صعوبة في التفاعل مع الناس بشكل مناسب، وصعوبة في التنشئة الاجتماعية، ومخاوفهم غير عادية، ومستقبل هؤلاء الأطفال يعتمد على تنمية مهارات لغة التعبير والفهم. (American Hyperlexia Association AHA 2006)

وفي إطار علاج صعوبات الفهم القرائي يفترض المدخل المعرفي أن التباين بين الأداء الفعلي للتلميذ في الفهم القرائي والأداء المتوقع منه لا يرجع إلى الاستعدادات، أو الإمكانيات العقلية، وإنما يمكن عزوه إلى ضعف البنية المعرفية لديه، وإلى الاستراتيجيات، والأساليب التي يستخدمها هذا التلميذ، وافتقاره إلى قاعدة من المعلومات تحول دون تمكنه من معالجة المعلومات. أو تخزينها، أو توظيفها. (إسماعيل إسماعيل الصاوى، ٢٠٠٣: ٢٠٨)

ولأن الفهم القرائي عملية عقلية تحتاج لثراء الخلايا العصبية، وسلامتها فإن التلميذ يحتاج إلى عدة عمليات أثناء الفهم تبدأ بالانتباه السمعي اللفظي، والبصري

اللفظي؛ وذلك لملاحظة التفاصيل الدقيقة، التي تصل به للفكرة الرئيسية، والإمام بالعناصر الرئيسية للنص، وهدف الكاتب من موضوعه.

وللانتباه أنماط عديدة وضعتها جمعية الطب النفسي الأمريكية (١٩٨٠) منها ما يسبب صعوبة فهم التلميذ، ومنها ما يكون في كثير من الحالات نتيجة للصعوبة، وأخطر أنماط الانتباه على الفهم والتحصيل هو عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) باعتباره زملة أعراض تسبب صعوبة الفهم والتحصيل، مع انتشار اضطراب قصور الانتباه Attention Deficit Disorder (ADD) في المدارس، وهو نتيجة عدم استطاعة التلميذ ملاحظة المثيرات المعروضة أمامه وملاحقتها، مما يؤدي بصاحب الصعوبة بتشتت الذهن، والغرق في أحلام اليقظة هرباً من الموقف التعليمي.

فقد وجد أن الأطفال المصابين باضطرابات الانتباه لا يفهمون أكثر من ٣٠٪ من جميع المعلومات التي يسمعونها، أي ثلث المعلومات التي يتلقونها. (السيد على سيد أحمد وفائقة محمد بدر ١٩٩٩: ٧٩)

إذا فالتلميذ يحتاج إلى عدة عمليات معرفية أثناء الفهم تبدأ بالانتباه، ويليهما السرعة الإدراكية، وهي ضرورة للفهم اللغوي، وبها تتحقق المرونة، وتصفح السريع، والانتقال السلس من كلمة إلى أخرى، ومن جملة إلى أخرى للوصول للمعنى الإجمالي، دون التعثر في فك الشفرة، والارتداد كثيراً للخلف للقراءة أو للوقوف على معنى ما، فالسرعة الإدراكية تعد من العوامل الأولية للذكاء.

ففي تقسيم ثيرستون للنشاطات العقلية التي تعد عوامل أولية للذكاء، قد أدرج السرعة الإدراكية، وهي السرعة، والدقة في التفاصيل البصرية، والقدرة على الفهم اللغوي، والقدرة على الاستخدام اللفظي، والتي تظهر في اختبارات القراءة، وتجميع الكلمات، وإنتاج الأضداد، وقدرة الذاكرة الصماء، والقدرة على التذكر الارتباطي (رضا الموسوي، ٢٠٠٧).

وفي دراسة على العوامل الوراثية، والبيئية والتي أجريت على عدد من التوائم

وجدت علاقة بين السرعة الإدراكية والذكاء. (Ackerman Philip & Georgia 1999) وقد يرجع انتشار صعوبات الفهم فى المدارس لارتباط الفهم بالذاكرة العاملة، وقد ثبت أن كثيرا ممن يعانون من صعوبات الفهم القرائى راجع لاضطرابات الذاكرة العاملة لديهم.

حيث أنه أثناء عملية الفهم تكون المعلومات نشطة خلال عملية تفسير النص، وأيضاً خلال استرجاع المعلومات التى يحتاجها التجهيز من الذاكرة طويلة المدى، وبالتالي فالمعلومات فى الذاكرة العاملة نشطة دائما مع اختلاف درجة النشاط من وقت لآخر، ومن موقف لآخر، وتعتمد قدرة الفرد على متابعة المثيرات اللفظية، والغير اللفظية على ما يتمتع به من سعة الذاكرة العاملة، وما يخزن بها من معانى المفردات، والصور الذهنية، وخبرات، فالانتباه يعتمد على سعة الذاكرة العاملة، وقدرتها على المعالجة، ولكن يمكن تحسين مهارات الذاكرة العاملة عن طريق التدريب.

وقد وجد أنه يمكن تحسين الذاكرة العاملة لدى التلاميذ ذوى اضطرابات الانتباه، وخاصة الاضطراب المصحوب بالنشاط الزائد مع فرط الحركة ADHD، حيث أظهرت هذه الدراسة أنه بعد فترة تدريب على عمل الذاكرة العاملة تزيد القدرات الإدراكية. ويزيد معامل الذكاء، وتزيد القدرة على الانتباه لدى المصابين بعجز الانتباه المصحوب بنشاط زائد مع فرط الحركة. (Klingberg, T et al 2002) مثل هذه الدراسات التى أثبتت تحسن الذاكرة العاملة، والسرعة الإدراكية وزيادة القدرة على الانتباه بالتدريب، منحت أولياء الأمور والمدرسين الأمل فى الأخذ بيد فئة كبيرة من التلاميذ يعانون من هذه المشكلات.

لذلك كان من الضرورى معرفة الأطفال الذين يعانون من صعوبات، وخاصة صعوبة الفهم؛ لأنها الأكثر شيوعاً بين أطفال المدارس؛ وذلك لأهمية دور الفهم فى كل المواد المدرسية، وللدواعى الحياتية الأخرى، وحتى يتجنب الطفل مواقف الفشل ويثابر على النجاح.

مشكلة الدراسة

تحتل صعوبات الفهم القرائي مشكلة رئيسية في مجال التعليم المدرسي، وهي جوهر صعوبات التعلم الأكاديمية. حيث يمتد تأثيرها على مختلف المواد الدراسية، التي يتلقاها المتعلم داخل المدرسة؛ لذلك قامت الباحثة في محاولة التعرف على الخصائص المعرفية (الانتباه/ السرعة الإدراكية/ الذاكرة العاملة) من ناحية، والخصائص اللامعرفية الممثلة في دافعية الإنجاز، وتقدير الذات لدى كل من العاديين، وذوى صعوبات الفهم القرائي.

ويمكن أن تتحدد مشكلة الدراسة في سؤالين رئيسيين ويتفرع منهما :

أ- إلى أى مدى يختلف العاديون عن ذوى صعوبات الفهم القرائي من الجنسين (ذكور وإناث) في الخصائص المعرفية الانتباه، والسرعة الإدراكية، والذاكرة العاملة لدى تلاميذ الصف الرابع بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي؟

ب- إلى أى مدى يختلف العاديون عن ذوى صعوبات الفهم القرائي من الجنسين (ذكور وإناث) في الخصائص اللامعرفية الدافعية للإنجاز وتقدير الذات لتلاميذ الصف الرابع بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي ؟

يتفرع من السؤالين الأساسيين الأسئلة الفرعية الآتية :

١- ما الفرق بين العاديين (ذكور وإناث)، وذوى صعوبات الفهم القرائي (ذكور

وإناث) في نقص الانتباه لتلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي؟

٢- ما الفرق بين العاديين (ذكور وإناث)، وذوى صعوبات الفهم القرائي (ذكور

وإناث) في اضطراب قصور الانتباه لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي من

التعليم الأساسي؟

٣- ما الفرق بين العاديين (ذكور وإناث)، وذوى صعوبات الفهم القرائي (ذكور

وإناث) في السرعة الإدراكية لتلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي؟

٤- ما الفرق بين العاديين (ذكور وإناث)، وذوى صعوبات الفهم القرائي (ذكور

وإناث) في الذاكرة العاملة لتلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي؟

٥- ما الفرق بين العاديين (ذكور وإناث) ، وذوى صعوبات الفهم القرائي (ذكور وإناث) فى الدافعية للإنجاز لتلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسى ؟

٦- ما الفرق بين العاديين (ذكور وإناث) ، وذوى صعوبات الفهم القرائي (ذكور وإناث) فى تقدير الذات لتلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسى ؟

أهداف الدراسة هدفت الدراسة الحالية إلى :

- ١- التعرف على الفروق بين العاديين (ذكور/ إناث) وذوى صعوبات الفهم القرائي (ذكور/إناث) ، فى الخصائص المعرفية الانتباه والسرعة الإدراكية والذاكرة العاملة .
- ٢- التعرف على الفروق بين العاديين (ذكور/إناث) وذوى صعوبات الفهم القرائي (ذكور/إناث) ، فى الخصائص اللامعرفية الدافعية للإنجاز-تقدير الذات .

أهمية الدراسة تتضح أهمية الدراسة الحالية فيما يلي :

١- أنها تلقى مزيداً من الضوء على مفهوم الفهم القرائي ؛ لأهميته التى لا تختص بمادة اللغة العربية فحسب ، بل تتأثر بها جميع المواد الدراسية ، فالدراسة الحالية تجمع بين الشق المعرفى والشق النفسى للفهم القرائي مما يجعلها ذات أهمية تطبيقية للمعلمين ولأولياء الأمور ، وأهمية نظرية للباحثين .

٢- المرحلة العمرية التى تناولتها الدراسة ، وهى مرحلة الصف الرابع الابتدائى ، مرحلة هامة يجب أن يصل التلميذ فيها لدرجة من الفهم اللفظى ، والسماعى ، والقرائى ؛ ليتمكن من الإلمام بمحتوى المواد التى يدرسها ، ويتعامل معها بالمناقشة ، والاستنتاج ، والقبول أو الرفض ، والحصول على نتائج ، حتى تتضح خطورة هذه المرحلة للباحثين ، وأهمية الفهم بها ولتكون مكمله لجهود السابقين فى المجال ، لذا قدمت الدراسة الحالية

الدراسات السابقة التي استخدمت استراتيجيات، وبرامج علاجية لذوى الصعوبات الفهم القرائى، والتي أثبتت إمكانية علاج هذه الصعوبة؛ لتكون أملاً لأولياء الأمور، والمعلمين، والقلاميد فى إمكانية علاج ما يعانون منه من مشكلات.

٣- استخدمت الدراسة المنهج المقارن لرصد الواقع بين العاديين، وذوى الصعوبات فى المدارس، واضعة يدها على بعض أسباب الصعوبة؛ وذلك لوضع البرامج العلاجية المناسبة، ولتقديم دراسات أوسع فى هذا المجال.

٤- وضحت الدراسة الحالية للمعلمين، والآباء أهمية الدافع للإنجاز الأكاديمى، وخطورة تقدير الذات الذى له شقين أحدهما صورة الفرد عن نفسه، والآخرى كيف يراه الآخرون، وذلك لتهيئة الجو الصفى، والمنزلى بما يتلاءم مع الصحة النفسية للتلميذ.

مصطلحات الدراسة :

١- الانتباه

يعرفه جونسون وآخرون (Johnson, et al 2003) بأنه عملية انتقائية للتركيز على جانب واحد، وتجاهل غيره من مؤثرات البيئة. من أمثلة ذلك التركيز بعناية على ما يقوله أحدهم، وتجاهل غيرها من المحادثات، وأحياناً يكون الانتباه لأشياء لا علاقة لها بالبيئة الخارجية، وهى ظاهرة يطلق عليها عفوية الفكر أو شرود الذهن.

وتعرفه الباحثة بأنه العملية العقلية المعرفية التى تقوم بتنقية ما تم استقباله من الأعضاء الحسية من منبهات ومثيرات حسية، أو حسية حركية حسب طبيعة الموقف الذى يتعرض له الفرد، ويقاس بإبعاد نقص الانتباه، واضطراب قصور الانتباه على مقياس انتباه الأطفال وتوافقهم المستخدم لغرض الدراسة.

٢- السرعة الإدراكية

يعرفها جيمس دريفر (J.Drever 279:1978) بأنها تعنى معدل ما يبذل من فعل، أو نشاط عقلى معرفى فى وقت محدد للتعرف على منبه ما، وإدراكه، وتسميته.

وتعرف الباحثة السرعة الإدراكية بأنها الاستجابة الصحيحة في زمن محدد على مثير ما، ويدل على ما يتمتع به الفرد من سلامة العمليات العقلية، والمعرفية، وقوة ملاحظة، وذكاء. كما يقاس باختبارات السرعة الإدراكية المستخدم في هذه الدراسة.

٣- الذاكرة العاملة

يعرفها وليد السيد خليفة (٢٠٠٦ : ٧٧) بأنها بمثابة مخزن وسيط للمعلومات يقع بين الذاكرة قصيرة المدى، وطويلة المدى، ويمكن الاحتفاظ فيه بكمية محدودة من المعلومات يمكن استدعاؤها بعد أكثر من ثانيتين.

وتعرف الباحثة الذاكرة العاملة بأنها العملية المعرفية النشطة التي تعمل خلال تفسير النص، وتعتمد على قدرة الفرد على الانتباه، وسلامة العمليات الإدراكية (السمعية والبصرية)، ولها دور فعال في تنشيط ذخيرة المفردات، التي يمتلكها الفرد بالتخزين، والاسترجاع والمعالجة لإضافة معنى ذا دلالة للقارئ، وتقاس باختبارات مدى الذاكرة السمعية والبصرية المستخدم لغرض الدراسة.

٤- الدافعية للإنجاز

يعرف ماكيلاند (McClelland, DI953) الدافع للإنجاز بأنه هو الرغبة، أو الميل على عمل أشياء على نحو جيد بقدر الإمكان، والحرص على تحقيق الأشياء التي يراها الآخرون صعبة، والسيطرة على البيئة الفيزيائية والاجتماعية، والتحكم في الأفكار، وحسن تناولها، وتنظيمها، وعمل الأشياء الصعبة على نحو جيد، وسريع بقدر الإمكان، وبطريقة استقلالية، ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم.

وتعرف الباحثة الدافعية للإنجاز بأنها انعكاس لحالة الفرد الداخلية نحو التعليم. إما بالرغبة فيه والإقبال عليه، أو بتجنب الموقف التعليمي والابتعاد عنه، والذي يدل على حالة الإقبال أو التجنب سلوك المتعلم نحو تحقيق هدفه من التعليم، ويقاس في الدراسة الحالية باختبار الدافع للإنجاز للأطفال، والراشدين من إعداد فاروق عبد الفتاح موسى.

٥-تقدير الذات

يعرفه إيزاكسى (Isaacs,1982) بأنه الثقة بالنفس والرضا عنها، واحترام الفرد لذاته وإنجازاته، واعتزازه برأيه ونفسه، وتقبله لها، واقتناع الفرد بأنه لديه من القدرة ما يجعله ندا للآخرين.

ويعرفه عبد الرحيم بخيت (١٩٨٥) بأنه مجموعة من الاتجاهات والمعتقدات التى يستدعيها الفرد عندما يواجه العالم المحيط به، ومن ثم فإن تقدير الذات يعطى تجهيزا عقليا يعد الشخص للاستجابة طبقا لتوقعات النجاح والقبول والقوة الشخصية، وبالتالي فهو حكم الشخص تجاه نفسه، وقد يكون هذا الحكم والتقدير بالموافقة، أو الرفض، ويقاس بمقياس تقدير الذات الأطفال والراشدين المستخدم لغرض الدراسة.

٦- صعوبات التعلم

يذكر محمد على كامل (٢٠٠٣: ٦) أنه فى عام ١٩٦٨ وضعت اللجنة الاستشارية الوطنية للمعوقين تعريفا لصعوبات التعلم وينص التعريف على أن مصطلح الأطفال ذوى الصعوبات الخاصة بالتعلم يعنى أولئك الأطفال الذين يعانون من قصور فى واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية، التى تدخل فى فهم أو استخدام اللغة المنطوقة، أو المكتوب. ويظهر هذا القصور فى نقص القدرة على الاستماع، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو الهجاء أو أداء العمليات الحسابية. وقد يرجع هذا القصور إلى إعاقة فى الإدراك أو إصابة فى المخ، أو إلى الخلل الوظيفى المخى البسيط أو عسر القراءة أو الكلام، ولا يشتمل الأطفال ذوى صعوبات التعلم الناتجة عن إعاقة بصرية، أو حركية، أو تخلف عقلى أو اضطراب انفعالى، أو حرمان بيئى وثقافى واقتصادى.

٧-الفهم القرائى

يذكر أحمد طه محمد (١٩٩٥: ١٢٩) أن الفهم مجموعة العمليات المعرفية التى يقوم بها الفرد عند استقباله للمعلومات، والتى تبدأ بإدراك المادة المقروءة أو المسموعة، أو المشاهدة، ثم تفسيرها فى ضوء ما هو مخزون فى الذاكرة، وذلك للوصول إلى صياغة جديدة تمكن الفرد من توظيف هذا التفسير فى أغراض مختلفة.

وتعرف الباحثة الفهم القرائي بأنه عملية عقلية معرفية. تعتمد على سلامة العمليات العقلية، وتعاقبها الانتباه، السرعة الإدراكية، والذاكرة العاملة، التي يستخدمها القارئ، أو المستمع أثناء المشاركة الفعالة مع النص؛ لاستنتاج المعاني الضمنية، والاتفاق، والاختلاف مع الكاتب، وتكوين مفهوم خاص به.

كما تعرف الباحثة صعوبة التعلم النوعية في الفهم القرائي في الدراسة الحالية : التلميذ الذي يوصف بأنه ذو صعوبة في الفهم القرائي، هو التلميذ الذي يتباين أدائه الفعلي (على اختبار الفهم القرائي المستخدم لغرض الدراسة) عن الأداء المتوقع له في ضوء قدرته العقلية العامة (على اختبار الذكاء المصور) بمقدار فرقة دراسية أو أكثر. ويتحقق شرط الصعوبة باستبعاد حالات صعوبات فك الشفرة، وحالات الإعاقات الذهنية، والجسمية، والحسية الواضحة، وحالات الحرمان البيئي، والاضطراب الانفعالي؛ وذلك باستخدام محكين من محكات صعوبات التعلم (الاستبعاد والتباعد).

حدود الدراسة تم تحديد الدراسة الحالية في ضوء ما يلي :

أ- عينة الدراسة :

اقتصرت الدراسة الحالية على عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بمدرسة على بن أبي طالب الابتدائية التابعة لإدارة السادس من أكتوبر التعليمية بمحافظة السادس من أكتوبر، ومدرسة أنس بن مالك الابتدائية التابعة لإدارة أوسيم التعليمية بمحافظة السادس من أكتوبر، وقد بلغت عينة الدراسة الأساسية (٨٠) من الجنسين (٢٩) ذكور، (٥١) إناث، من الصف الرابع بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

ب- المهارات التي تناولتها الدراسة :

اقتصرت الدراسة الحالية على التعرف على الفروق القائمة بين ذوي صعوبات الفهم لقرائي (ذكور/ وإناث)، والعاديين (ذكور/ وإناث) في ثلاثة من الخصائص المعرفية الانتباه/ السرعة الإدراكية /الذاكرة العاملة ، واثنين من العوامل غير العقلية الدافعية للإنجاز وتقدير الذات .

ج-الأدوات المستخدمة: تم استخدام الأدوات الآتية :

- *اختبار الذكاء المصور إعداد أحمد ذكى صالح.
- *اختبار الفهم القرائى(١٩٩٨) إعداد خيرى المغازى بدير عجاج.
- *مقياس انتباه الأطفال وتوافقهم إعداد عبد الرقيب البحيرى وعفاف محمد محمود

*بطارية الاختبارات المعرفية العاملة (عامل السرعة الادراكية/عوامل مدى الذاكرة)

- *اختبار الدافعية للإنجاز إعداد فاروق عبد الفتاح موسى
- *مقياس تقدير الذات تعريب وإعداد فاروق عبد الفتاح موسى

الفصل الثاني

الإطار النظري للدراسة

• مقدمة :

• المحور الأول.

أولاً: الخصائص المعرفية.

أ- الانتباه.

ب- السرعة الإدراكية.

ج- الذاكرة العاملة.

ثانياً الخصائص اللامعرفية.

أ- الدافع للإنجاز.

ب- تقدير الذات.

• المحور الثاني.

• الفهم القرائي.

الفصل الثاني الإطار النظري

مقدمة :

تقوم الباحثة في هذا الفصل بتناول الإطار النظري لمتغيرات الدراسة من خلال المحورين الآتيين.

المحور الأول: يتناول الخصائص المعرفية (انتباه - سرعة إدراكية - ذاكرة عامة)، والخصائص اللامعرفية (الدافعية - وتقدير الذات) من حيث التعريف والخصائص وعلاقتها بصعوبات التعلم القرائية والفهم القرائي.

المحور الثاني: يتناول الفهم القرائي من حيث التعريف، ومراحل النمو في القراءة، وأنواعها. ثم تذكر أسباب ضعف المقروء، والذي يترتب عليه توضيح مستويات الفهم والاستيعاب، وقدرات الفهم، والمرونة في القراءة، والمهارات الأساسية في القراءة السريعة، و ضبط معدل القراءة. وأخيرا توضيح أهم معوقات القدرات الخاصة بالفهم، واضطراب الفهم النمائي والهيرليكي. ولتحسين الفهم القرائي تعرض الدراسة الحالية الاستراتيجيات الحديثة، ودور المعلم في استخدامها فيما يلي توضيح لهذه المحاور:-

المحور الأول: الخصائص المعرفية.

تمهيد

تعددت المداخل التي تفسر صعوبات التعلم، حيث يحاول كل مدخل أن يضع يده على أسباب، أو بعض أسباب هذه الظاهرة؛ ليقدم حلا لمنع تفاقم هذه المشكلة، ومن هذه المداخل المدخل النفسي والعصبي، وهو الذي يركز على عدد من العلوم العصبية الأساسية الحديثة. وهي علم فسيولوجيا الأعصاب، وعلم التشريح العصبي، وعلم النفس العصبي، ويعمل على فهم دور البيئة، وكيمياء الجهاز العصبي المركزي على صعوبات التعلم، والمدخل النمائي الذي يتبنى الفروق في النمو، والمدخل السلوكي الذي يفسر الانخفاض الأكاديمي نتيجة تدني الدافعية، وأطرق التدريس غير

الملائمة والبيئة الصفية المحببة وعدم التعزيز، وأخيرا المدخل المعرفي الذي هو موضوع الدراسة الحالي، وهذا المدخل يرى أن صعوبات التعلم تحدث نتيجة خلل في أحد العمليات العقلية الخمسة (انتباه - إدراك - تذكر - تكوين مفهوم - حل المشكلات).

يذكر (نبيل عبد الفتاح حافظ، ٢٠٠٠: ٢٠) أن الإطار أو التصور المعرفي ينظر إلى صعوبات التعلم باعتبارها خلل في العمليات العقلية الخمس (انتباه - إدراك - تذكر - تكوين مفهوم - حل مشكلات) وما يرتبط بها من أساليب تفكير ناقد و ابتكاري.

ويذكر شابيرو و ريتش (Shapiro & Rich 32:1999) إلى أن علم النفس المعرفي يدرس العمليات التي تجري في العقل أثناء التعلم، أي أنه يدرس الكيفية التي يفكر بها الأفراد، مستفيدا من أوجه الشبه بين عمليات معالجة المعلومات التي تجري داخل الكمبيوتر وبين العمليات العقلية. حيث إن العقل البشري يقوم بدور فعال في معالجة المعلومات والاحتفاظ بها، ومن ثم استدعائها عند الحاجة إليها، بشكل يشبه تماما لما يقوم به الكمبيوتر. ووفقا لهذا تغيرت النظرة إلى التعلم من اعتباره نشاطا مجهولا في نظام ذي قدرات محددة إلى اعتباره تغييرا في البنية المعرفية أو المنظومات المعرفية للمتعلم.

ويذكر (فتحى الزيات، ١٩٩٨: ١٨٤) أن هذا المدخل أى المعرفي يركز على دور كل من نظم تجهيز المعلومات في التعلم المعرفي القائم على عمليات التجهيز والمعالجة من ناحية، وعلى اعتبار أن التعلم نوع من النشاط العقلي المعرفي يتأثر بكل من المعرفة السابقة، وأساليب اكتسابها والاحتفاظ بها وتخزينها واستخدامها، واستراتيجيات استخدامها من ناحية أخرى.

ترى الباحثة من خلال ما سبق عرضة أن العمليات المعرفية (انتباه - إدراك - تذكر) نشاطات تحدث داخل المخ بناء على ما تم استقباله عن طريق الحواس، ولا يستدل على خلل في أى واحدة منهم إلا عن طريق استجابة الفرد، أو المتعلم اللفظية، أو العملية، أو من خلال ما يستخدمه من استراتيجيات غير واضحة لاكتساب المعرفة،

والشكل (٢-١) التالي يوضح تسلسل هذه العمليات .



الشكل رقم (١)

يوضح تسلسل عمليات التعلم

وفيما يلي عرض الخصائص المعرفية التي سبق ذكرها أعلاه:

(أ) الانتباه Attention

مقدمة

نعلم أن مداخل المعرفة عند الإنسان هي الحواس، فالحواس هي وسيلتنا في اكتساب المعرفة، واكتشاف ما حولنا في محيطنا الإدراكي. فالإنسان يعرض عليه في الموقف الواحد مدخلات حسية كثيرة سمعية، بصرية، لمسية، شمية، حسية حركية لا يتذكر منها إلا ما يقع في بؤرة الشعور عن طريق الانتباه، وبالتالي فالانتباه هو العملية العقلية الأولى لتنقية ما يجب أن ينتبه إليه الفرد من مثيرات سواء في الموقف التعليمي، أو أي موقف آخر في حياتنا اليومية حسب ميل الفرد، أو اتجاهه في تحقيق أهدافه.

تعريف الانتباه

يذكر (علي السيد سليمان، ٢٠٠٠: ٣٦٦) أن الانتباه عبارة عن عملية عقلية، أو استعداد إدراكي يوجه الفرد المدرك، أو المنتبه نحو الموقف الإدراكي بصورة كلية إلى بعض أجزاء المجال الإدراكي، ويعتمد الإدراك على عدة عوامل، جودة الموقف المواقف غير المألوفة رغبة الفرد في الانتباه، التعب والإجهاد، عدم تركيز الانتباه على موضوع واحد، شدة المثير، درجة وضوح المثير، تغيير المثير، تكرار المثير، والدافعية فاهتمام الفرد بشيء ما يساعد على جذب انتباهه لهذا الشيء.

ويضيف سترير وجونستون ، (Straye & Johnston 2003) أن وليم جيمس ١٨٩٠ ذكر أن الكل يعلم ما هو الانتباه، فهو تركيز الفكر في واحدة من الموضوعات العديدة، وهو يعنى ضمنا الانسحاب من بعض الأشياء من أجل التعامل بفاعلية مع أخرى.

وترى (هويدا عبد الحميد اسماعيل، ١٩٩٨: ٣١) الانتباه سابق على الإدراك، فهو مرحلة تحضيرية لعملية الإدراك وكل إدراك يحتاج إلى انتباه، ويكون الأفراد في حالة انتباه حين تكون حواسنا مركزة حول شيء معين مثل محاضرة أو مباراة كرة قدم، وعندما نلاحظ خواص و صفات شيء ما تكون بمثابة عملية انتباه، ثم حينما نحاول أن نتعرف على أجزائه (أى الصفات المميزة له) تكون بمثابة عملية إدراك. فالانتباه هو عملية توجيه الذهن إلى شيء ما، أما الإدراك فهو التعرف على هذا الشيء، فليس هناك فاصل بينهما فالانتباه شرط الإدراك.

ويذكر (مصطفى محمد الفار، ٢٠٠٣: ٢٣) أن الانتباه هو القدرة على اختيار العوامل المناسبة ووثيقة الصلة بالموضوع من بين مجموعة من المثيرات الهائلة (سمعية أو لمسية أو بصرية أو الإحساس بالحركة التى يصادفها والكائن الحى فى كل وقت) فحين يحاول الطفل الانتباه والاستجابة لمثيرات كثيرة جدا، فإننا نعتبر الطفل مشتتا، ويصعب على الأطفال التعلم إذا لم يتمكنوا من تركيز انتباههم على المهمة التى بين أيديهم.

وصفت الرابطة الأمريكية للطب النفسى تركيز الانتباه بأنه القوة التى يمتلكها الفرد للتركيز على موضوع واحد دون التأثير بالمشتتات الأخرى. والتركيز (Concentration) على وجه الخصوص هو التركيز على أحد المهام المطروحة والانتباه له، والتركيز أيضا هو القدرة على إعادة تركيز الانتباه بسرعة إذا شرد المرء أو بعد فترة راحة من العمل على نفس المهمة، أو المهام الأخرى، وهو أيضا القدرة على عدم تحويل بؤرة الانتباه إلى موضوع آخر أثناء العمل. وفى الغالب يستغرق التركيز ما بين ٢٠:٤٠ دقيقة فى أحسن الأحوال.

ترى الباحثة أن التعريفات السابقة قد أجمعت على أن الانتباه هو توجيه الشعور

تجاه المثير أى كان (موضوع، شخص، شىء) للإمام بخواص هذا المثير، وهو عملية سابقة على الإدراك ولازمة لحدوثه.

وعلى ذلك يمكن أن تعرف الباحثة الانتباه بأنه هو العملية العقلية المعرفية الأولى التى تقوم بتنقية ما تم استقباله من الأعضاء الحسية من منبهات ومثيرات حسية، أو حسية حركية حسب طبيعة الموقف الذى يتعرض له الفرد .

أهمية الانتباه

يذكر (نبيل عبد الفتاح حافظ، ٢٠٠٠: ٣٩) أن الانتباه هو العملية الأولى فى اكتساب الخبرات التربوية حيث يساعد على تركيز حواس الطالب فيما يقدم له إثناء الدرس من معلومات، ويجعله يعمل ذهنه فى دلالاتها ومعانيها والروابط المنطقية والواقعية والإمام بها.

أى هو المدخل الرئيسى للاستفادة من شرح المعلم؛ ولذلك فإن التركيز يتوقف على عدة عوامل يمكن عرضها فيما يلى:

يذكر جيمس مايك روير، (James M. 2006) أن التركيز يتوقف على عدة عوامل منها :

١- الذكاء Intelligence : يستخدم الفرد ذكائه فى التركيز على المهام موضع العناية فى بؤرة الانتباه وتجنب ما دونها للنجاح فى مهامه.

٢- الانتباه Attention : وهو جزء من التركيز، والتركيز هو احد عناصر الذكاء ويستغرق تركيز الانتباه بضع ثوان فى بؤرة الانتباه، توصلت نتائج اختبارات التركيز إلى أن ٩٠ ثانية هى الحد الأقصى لتقيد أحد المدخلات الحسية من المثيرات البيئية الكثيرة غير المرغوب فيها التى تقع فى وعى الفرد وإدراكه.

٣- الإرادة Will : عندما يحاول الفرد التركيز فإن موجات ألفا فى الدماغ تعمل على تردد ٨-١٢ هرتز.

٤- **إعادة التركيز** Concentration : التركيز وإعادة التركيز تساعد شبكة من الألياف العصبية داخل جذع المخ، فالدماغ الصحيحة التى لا تعاني من خلل قادرة على حفز الانتباه كما يدرك الموقف، فالإثارة تحفز على إدراك الموقف لبؤرة الانتباه وتزيد الثقة بالإمام به ويصبح أيسر وأسهل فى التركيز وإعادة التركيز.

٥- **التدريب والغذاء** Diet Exercises : التدريب على تحسين الانتباه وإعادة التركيز، والاهتمام بصحة الجسم، فسلامة الخلايا العصبية تؤثر على الوظائف العقلية ،وفيتامينات B12 و B1 والحبوب والمكسرات واللبن يساعد أفضل على تركيز الانتباه .

٦- التمارين الرياضية تحسن فاعلية الانتباه والتركيز.

أنواع الانتباه

تذكر ليندا (Linda 2005) و(تيسير مفلح كوافحة، ٢٠٠٣: ٦٢) و (سامى محمد ملحم، (2002:208:207) أنواع الانتباه من حيث منبهاته إلى:

١- الانتباه القسرى أو الانتباه اللاإرادى وهو توجه الانتباه إلى المثير رغم إرادة الفرد ،كالانتباه لصوت انفجار، أو ضوء خاطف أو صدمة كهربائية، أو ألم مفاجئ فى بعض أجزاء الجسم .

٢- الانتباه الإرادى أو الانتقائى ويحدث عندما نتمدد بإرادتنا توجيه انتباهنا إلى شيء ما، لهذا فهو يتطلب مجهودا ذهنيا كالانتباه لمحاضره، ويستلزم استمراره وجود دافع قوى لدى الفرد واستمرار بذل الجهد لمدة طويلة .

٣- الانتباه الاعتيادى أو التلقائى ويمثل التركيز المعتاد والتلقائى نوعى الفرد، ويتميز هذا النوع من الانتباه بأنه لا يبذل الفرد فى سبيله جهدا ،بل يمضى سهلا طبيعيا .

ولعملية الانتباه تسلسل يبدأ من توجيه الانتباه إلى المثير السمعى أو البصرى،

وينتهى بأعلى مستوى من الانتباه، وهو ما يسمى بتناوب الانتباه أى الاستجابة لمهام متعددة فى وقت واحد.

ونموذج ماتيير وسولبيرج Mateer & Sohlberg وضع تسلسل لعملية الانتباه

حيث يذكر مكي مور (Mckay Moor, 1989) أن من أكثر النماذج استخداما نموذج ماتيير وسولبيرج Mateer & Sohlberg ويستخدم مع المرضى الذين يعانون من أمراض مختلفة تتعلق بطب الأعصاب وذوى الصعوبات، والنموذج قائم على التسلسل الوظيفى لعمليات الانتباه، وتوجد خمسة أنشطة مختلفة لوصف النموذج، وفيما يلى وصف النموذج ماتيير وسولبيرج :- Mateer & Sohlberg

١ - تركيز الانتباه Focused Attention: وهو القدرة على الاستجابة للمحددات البصرية والسمعية أولمحفزات اللمس.

٢ - الانتباه المتواصل Sustained Attention: وتشير إلى القدرة على المحافظة على اتساق سلوك الاستجابة خلال النشاط المستمر والمتكرر.

٣ - الانتباه الانتقائي Selective Attention: ويشير إلى القدرة على الحفاظ على المثير فى مواجهة مجموعة من المشتتات الأخرى، وهو ما يسمى التحرر من التشتت. Freedom from distractibility.

٤ - تناوب الانتباه Alternating Attention: وهى تشير إلى المرونة العقلية التى تسمح لتحول بؤرة الانتباه والتحريك بين المهام المعرفية المختلفة.

٥ - تقسيم الانتباه Divided Attention: وهو أعلى مستوى من الانتباه ويشير إلى القدرة على الاستجابة لمهام متعددة فى وقت واحد.

محددات الانتباه

يتعرض الفرد لمشتتات كثيرة فى الموقف الواحد، الذى يتطلب فيه أن يكون موجه الانتباه بدرجة كافية للوصول لمرحلة الإدراك الكامل للحدث والتعامل معه، وذلك يرجع لعدة عوامل داخلية، وخارجية، وما يتعلق بنظم تجهيز المعلومات لديه

وقدرته العقلية، وقد يكون توجيه وتركيز الانتباه أثناء الفهم القرائى وما له من متطلبات، أمر ذا صعوبة بالغة لتلميذ الصف الرابع بالمرحلة الابتدائية حيث يتطلب منه التخلص من هذا الكم الهائل من المشتتات والتركيز على المهمة.

يذكر (سامى محمد ملحم، ٢٠٠٢: ٢٠٨: ٢١٢) و(قحطان أحمد الظاهر، ٢٠٠٤: ٩٨: ١٠٢) أنه يوجد من حولنا كم هائل من المثيرات، التى يستحيل حصرها. فهى تتجاوز قدراتنا كبشر، وهذا يعود إلى محدودية قدرتنا العصبية، ونظام تجهيز المعلومات لدينا على متابعة تلك المثيرات لذلك فأهم مصدر لاضطراب الانتباه لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم هى محدودية الانتباه لديهم، فيجدون صعوبة فى تركيز الانتباه لأكثر من مثيرين من نفس النوع خاصة عندما تكون المثيرات متزامنة الحدوث، وخبراتنا اليومية تؤكد على المثيرات التى تحظى باهتمامنا أو تحتل مركزاً أقرب من بؤرة الشعور، بينما تحتل المثيرات الأخرى مركزاً هامشياً من شعورنا.

وتنقسم محدّدات الانتباه إزاء ذلك (أى التركيز واختيار المثير) إلى ثلاثة أقسام هى:

أ- قسم يتصل بخصائص المنبه الموضوع وظروف الموقف والسياق الذى يرد فيه.

ب- قسم يتعلق بالعوامل الذاتية التى تتصل بشخصية الفرد ودوافعه وميوله واهتماماته وحالته البدنية.

ج- أما القسم الثالث فيرتبط بالجانب العقلى المعرفى للفرد، وفاعلية نظام تجهيز المعلومات لديه.

أ : المحددات الخارجية للانتباه

تتمثل أهم المتغيرات الخارجية لجذب انتباه الفرد فى كل من الآتى

– الحركة فالنظر إلى الأشياء المتحركة يجذب انتباه الإنسان، بل وكل الكائنات الحية الراقية.

- شدة المثير فشدة منبه ما من شأنه أن يجذب الانتباه دون غيره من المنبهات الأقل شدة.
- الجدة والحدثة فالخبرات الجديدة التي تدخل خبرة الشخص لأول مرة تجذب انتباهه أكثر من المنبهات المألوفة لديه.
- طبيعة المنبه يختلف انتباهنا باختلاف طبيعة المنبه (بصرى - سمعى - شمى - لمسى).
- تغيير المنبه المنبه المتغير يلفت الانتباه أكثر من المنبه الثابت على حاله واحدة أو سرعة واحدة.
- موضع المنبه يكون القارئ العادى أشد انتباها إلى النصف الأعلى من صفحات الجرائد التي يقرأها منه إلى الانتباه إلى النصف الأسفل منها، والصفحات الأولى والأخيرة أجذب للانتباه من الصفحات الداخلية.
- حجم المنبه يعد الشيء الأكبر حجما جاذبا للانتباه أكثر من الأشياء الأصغر حجما ، فالكلمات المكتوبة بحروف كبيرة أكثر أثارة للانتباه من الكلمات المكتوبة بحروف صغيرة.
- التباين و التضاد كل شيء يختلف اختلافا كبيرا عما يوجد في محيط الإنسان من الأرجح أن يجذب الانتباه إليه.
- إعادة العرض إعادة عرض المنبه تؤدي إلى إثارة الانتباه، وقد يؤدي التكرار إلى الملل، لذلك يلجأ المتخصصون إلى تكرار الفكرة في إطار مختلف لتجنب الملل.
- الاعتياد أو التنبيهات الخارجية التنبيهات التي تكونت الاستجابة لها عبر خبرات الإنسان مثل اسم الشخص، أو بلدة أو عبارات لهجة مألوفة له تثير الانتباه رغم ما يحيط بصدورها من صخب و ضوضاء.

ب: المحددات الداخلية للانتباه

توجد عوامل داخلية مختلفة مؤقتة أو دائمة تهيئ الفرد للانتباه إلى موضوعات

- خاصة ومحددة دون غيرها، ومن أهم هذه المحددات ما يلي .
- الدوافع لدوافعنا ورغباتنا أهمية كبيرة في توجيه انتباهنا إلى الأشياء و المواقف والأحداث الملائمة لإشباعها.
 - التهيؤ أو الوجهة الذهنية فإذا كنت تريد كتابا محددا فإن أول شيء تراه في المكتبة التي تدخلها ذلك الكتاب.
 - مستوى الحفز أو الاستثارة الداخلية يزداد الانتباه مع تزايد الحفز، وينخفض الانتباه إذا انخفض الحفز.
 - الاهتمام والميول تعد اهتمامات الأفراد وميولهم، ودوافعهم وقيمهم من أهم المحددات الداخلية للانتباه.
 - الراحة والتعب يرتبط التيقظ والانتباه بالراحة على حين يؤدي التعب إلى نفاذ الطاقة الجسمية والعصبية وضعف القدرة على التركيز.
 - تشتت الانتباه للذين يجدون صعوبة في تركيز انتباههم، ويعانون من شروء الانتباه أثناء العمل.
 - المتغيرات النفسية فكثيرا ما يرجع تشتت الانتباه إلى عوامل نفسية، مثل عدم ميل الطالب إلى المادة وبالتالي عدم اهتمامه بها، أو انشغال فكره و تركيزه الشديد في أمور أخرى.
 - المتغيرات الجسمية قد يرجع تشتت الانتباه إلى التعب والإرهاق الجسمى، وعدم النوم بقدر كاف، أو عدم الانتظام في تناول وجبات الطعام، أو سوء التغذية، أو اضطراب إفراز الغدد الصماء.
 - المتغيرات الاجتماعية قد يرجع الشروء إلى عوامل اجتماعية كالمشكلات غير المحسوسة، أو النزاع بين الوالدين، أو عسر يجده الفرد في صلاته وعلاقاته الاجتماعية أو الأزمات المالية مما يجعل الفرد يلجأ لأحلام اليقظة.

- المتغيرات الفيزيائية من أكثر العوامل الفيزيائية تشبهاً لانتباه الفرد هي تلك التي تتعلق بكل من، نوع الضوضاء ونوع العمل، ووجهة نظر الفرد إلى الضوضاء، وسوء التهوية، وارتفاع درجة الحرارة والرطوبة.

ج- المحددات العقلية المعرفية

يؤثر مستوى القدرات العقلية للفرد، وبناءه المعرفي كما وكيفا، وفاعلية تجهيز المعلومات لديه على نمط انتباهه، وسعته، و فاعليته، فالأفراد الأكثر ذكاء تكون حساسية استقبالهم للمثيرات أكثر، وانتباههم لها أكثر دقة بسبب ارتفاع مستوى اليقظة العقلية لديهم، كما تكتسب المثيرات موضوع الانتباه معانيها بسرعة، ومن ثم يسهل ترميزها وتجهيزها ومعالجتها وانتقالها إلى الذاكرة قصيرة المدى، مما يؤدي إلى تتابع انتباه الفرد للمثيرات.

ترى الباحثة من خلال ما سبق عرضه عن العوامل المؤثرة على الانتباه، أن المتعلم يتأثر أثناء وجوده في الصف بمؤثرات عديدة داخلية، وخارجية، وفيزيائية أي واحدة منها كافية لتشغيل انتباهه، وعلى المعلم بقدر الإمكان أن يخلص المتعلم من المشتتات التي تنأى به عن موضوع الدرس، وعلى المعلم أن يجذب انتباه المتعلم أطول فترة ممكنة.

ولأهمية دور الانتباه في عملية التعلم أهتم علماء النفس، والتربية، والباحثين بوضع تصنيف لعجز الانتباه، لمعرفة أخطر أنماط العجز على نواتج التعلم، وما يسبب منها إعاقات تعليمية وفيما يلي عرض لتصنيف العجز في الانتباه.

تصنيف العجز في الانتباه

يذكر (عصام الجدوع ٢٠٠٢ : ٥٤:٥٦) و(مصطفى محمد الفار، ٢٠٠٣ :

٧٢:٧٠) والرابطة الأمريكية للطب النفسي American Psychiatric Association

تصنيف الانتباه، أو العجز في الانتباه إلى نوعين هامين وهما: جانب الطب النفسي، وجانب النفس- تريوي فيما يلي عرض لهما:

(١) تصنيف الطب النفسي

لقد وضعت جمعية الطب النفسي الأمريكية ١٩٨٠ American Psychiatric Association * نمطين من أنماط العجز في الانتباه هما:

النمط الأول:-العجز في الانتباه المصحوب بحركة زائدة و يضم النمط الأول:

١-**عدم الانتباه(نقص الانتباه) في ثلاث على الأقل من النواحي التالية :**

أ- الفشل في إنهاء المهمات التي بدأها .

ب-غالبا ما يبدو على الطفل عدم الانتباه .

ج- يتشتت بسهولة .

د- يعاني من صعوبة في التركيز على المهمات المدرسية، أو المهمات الأخرى التي تتطلب الإبقاء على عملية الانتباه .

٢-**الاندفاعية في أنشطة اللعب .**

وذلك في ثلاثة من الجوانب التالية على الأقل :

أ-غالبا ما يتصرف قبل أن يفكر.

ب-ينتقل من نشاط إلى آخر بشكل مفرط.

ج- يعاني من صعوبة في تنظيم عمله

د- يحتاج لمزيد من الإشراف.

هـ- يصرخ باستمرار في الفصل.

و- يعاني من صعوبة في الانتظار وأخذ دوره في الألعاب والأنشطة الجماعية .

٣ - **النشاط الزائد وذلك في اثنين من الجوانب التالية .**

أ- يتلف الأشياء أو يحوم حولها .

ب- يعاني من صعوبة بالغة في الالتزام بالهدوء .

ج- يعاني من صعوبة في البقاء في وضع الجلوس .

د- يتحرك بشكل زائد خلال ساعات نومه .

هـ- دائما يقوم بأنشطة حركية مستمرة

أسباب فرط الحركة والنشاط الزائد ADHD يذكروليتش، (Wolraich Milich 1985) وهوفردي وميلتش (Hooverdw Milich 1994) والمعاهد الصحة البريطانية (National Institutes of Health 1982) أنه ليس هناك أدلة دامغة أن فرط الحركة والنشاط الزائد يمكن أن تنشأ من عوامل اجتماعية بحتة، أو أساليب تربية الطفل، معظم الأسباب في علم البيولوجيا، وعلم الوراثة، وهذا لا يعني أن العوامل البيئية قد لا تؤثر على شدة المرض، فالعلماء يدرسون الأسباب لتحديد أفضل السبل لمعالجتها. ومن الأفضل أثناء الحمل كإجراء احتياطي الامتناع عن السجائر، والكحوليات؛ لأن ADHD تترافق مع ارتفاع خطر مستويات الرصاص في أجساد الأطفال الصغار قبل المدرسة.

١- إصابة الدماغ Brain Injury : أوائل النظريات ربطت بين فرط النشاط الحركي والنشاط الزائد، وبين الإصابات الدماغية، فبعض الأطفال الذين عانوا من حوادث أدت إلى إصابات بالدماغ، قد بدا عليهم علامات سلوك مماثل، ولكن ثبت أن نسبة صغيرة فقط من أطفال الذين يعانون من ADHD تعاني من إصابات دماغية.

٢- الغذاء والسكر والمواد الحافظة Food Additives and Sugar :

في عام ١٩٨٢ المعاهد الوطنية البريطانية للصحة عقدت المؤتمر العلمي لمناقشة هذه القضية، واتضح أن النظام الغذائي ساعد حوالي ٥٪ من الأطفال الذين يعانون من ADHD ومعظمهم من الأطفال الصغار الذين تناولوا هذا النوع من الغذاء بكثرة.

٣- علم الوراثة Genetics يشير فارون وبيدرمان (Faraone&Biederman 1998) وكستيلنوس (Castellanos 2002) من المحتمل أن تكون الجينات لها دور واضح في إصابة بعض الأطفال بفرط الحركة مع النشاط الزائد حيث أشارت الدراسات أن

٢٥٪ من الأقارب المباشرين من أسر الأطفال ADHD، كما أشارت الدراسات أن الوراثة قد تجعل الفرد عرضة له.

فيما سبق تم الإشارة لأسباب الإصابة بفطط الحركة مع النشاط الزائد، وفي العرض التالي الاضطرابات التي في كثير من الأحيان تصاحب زملة ADHD وهذه الاضطرابات توضح خطورتها على التعلم ونواتجه، وخاصة القراءة والفهم القرائي، وعلى سلوك الطفل الذي تتأثر به علاقاته الاجتماعية .

الاضطرابات التي قد تصاحب فطط الحركة والنشاط الزائد

يذكر ويندر (Wender 2002) وجيلر (Geller 1998) أنه هناك اضطرابات قد تصاحب أحيانا ADHD مثل:

١- إعاقات التعلم Learning Disabilities : كثير من أطفال ADHD حوالي ٢٠-

٣٠٪ من أطفال المدارس، وتشمل هذه المعوقات صعوبة في فهم بعض الأصوات والكلمات أو صعوبة في التعبير عن النفس في كلمات، بالإضافة إلى مشكلات القراءة والهجاء، واضطرابات الكتابة والحساب وعسر القراءة الأكثر انتشارا فقد يصل إلى ٨٪ من أطفال المدارس الابتدائية.

٢- متلازمة توريت Tourette syndrome : نسبة ضئيلة من أطفال ADHD لها

اضطراب عصبي يسمى بمتلازمة توريت ويصاحبها تشنجات لا إرادية متكررة وطرفات في العين، واختلاج الوجه والتكشير أو مشكلات في الحنجرة، والشخير، والشمة، أو النباح أصل الكلمات ويمكن التحكم في هذه الاضطرابات بالدواء.

٣- العناد وتقلب المزاج Oppsitional Defiant Disorder : نسبة متصلة بين

ثلث أو النصف أطفال ADHD من الذكور، وغالبا ما يتسم سلوكهم بالعناد وتقلب المزاج ورفض الانصياع للكبار.

٤- اضطراب السلوك Conduct Disorder : حوالي ٢٠:٤٠٪ من أطفال

ADHD من مضطربي السلوك، وسلوكهم شاذ اجتماعيا، وتظهر فيهم عادة السرقة، والكذب أو الشجار مع الآخرين، وعدوانيين نحو الناس والحيوانات وتدمير الممتلكات. هؤلاء الأطفال هم أكثر عرضة لتعاطي المواد المخدرة وإساءة المعاملة؛ لذلك هم في حاجة لمساعدة فورية.

٥- **القلق والاكتئاب** Anxiety & Depression : بعض الأطفال من ذوي فرط الحركة والنشاط الزائد يعانون من القلق والاكتئاب.

٦- **الاضطراب الثنائي القطب** Bipolar Disorder : لا توجد إحصاءات دقيقة عن عدد الأطفال الذين يعانون من ADHD واضطراب الثنائي القطب، فالتفريق بينهما وخاصة في الطفولة يمكن أن يكون صعبا، فالثاني يتميز بزيادة الأعراض في فترات، والانخفاض في الأخرى، وأعراضه خليط من الاكتئاب، وسرعة الانفعال، علاوة على ذلك هناك بعض الأعراض التي يمكن أن تكون موجودة في كلا الحالتين، مثل ارتفاع مستوى الطاقة وانخفاض الحاجة إلى النوم.

- **النمط الثاني من الأطفال ذوي عجز الانتباه** : هم نوع آخر من الأطفال ذوي عجز الانتباه ADD وهم مستغرقين في أحلام اليقظة، وقد يخلط الأمر بينهم وبين بطيء التعلم، وهم في ثبات عميق، وقد يجدون صعوبة في معالجة المعلومات بشكل سريع ودقيق، ولديهم صعوبة في فهم ما يقال وكثيرو الأخطاء، ولكنهم يجلسون بهدوء مخفيين، هؤلاء الأطفال ليس لهم مشكلة مع الاندفاعية والنشاط الزائد Impulsivity & Overactivity في الفصول الدراسية أو في البيت، وأيضا قد لا يتسببون في مشكلات اجتماعية مثل الأطفال ذوي فرط الحركة والنشاط الزائد ADHD ولكنهم يحتاجون مساعدة بقدرهم.

وتضيف (منى إبراهيم اللبودي، ٢٠٠٥: ٢٣: ٢٤) أنه في مجال الطب النفسي يعرف القصور الانتباه المصحوب بنشاط الزائد، بأنه خلل أو ضعف في التركيز،

واندفاع وحركة زائدة، فالتكوين المعرفي عند هذا الطفل أشبه بجزر منفصلة وفجوات معلوماتية تؤدي لسلوك متناثر ومبعثر، وقد أثبتت الأبحاث وجود خلل في مناطق مختلفة في الدماغ لدى من يعانون من هذه الحالات.

ويستخدم الرنين المغنطيسي والأشعة المقطعية، وجد خلل لدى هؤلاء الأطفال في الفص الجبهي الأيمن الذي يختص بتركيز الانتباه على المؤثرات المختلفة، وكذلك وجود خلل رئيسي في التنظيم الشبكي للمخ الذي يقوم بغريزة المؤثرات الخارجية المحيطة بالشخص، ويقوم بتصنيفها حتى لا تشوش على التركيز، ووجود خلل في الفص القفوي المختص باستقبال المؤثرات البصرية.

(٢) التصنيف النفس تربوي

يذكر (قحطان أحمد الظاهر، ٢٠٠٤: ١٠٥: ١٠٦) و(مصطفى محمد الفار، ٧٢: ٢٠٠٣) و(عصام الجدوع ٢٠٠٢: ٥٦: ٥٧) أن هذا التصنيف يرى الأطفال الذين يتصفون بالحركة الزائدة ADHD يظهرون بعضهم عدم القدرة على ضبط النفس، وفقدان السيطرة لأسباب داخلية، بينما لا يظهر أولئك الذين يتصفون بالخمول والكسل تلك السلوكيات. وتكون أسبابها عصبية كيميائية حيوية وانفعالية، وكلا النوعين يؤثر في التحصيل الدراسي.

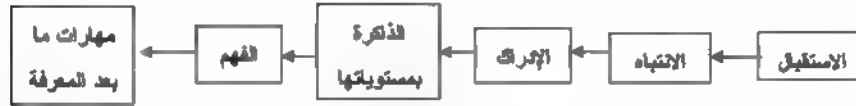
مكونات هذا التصنيف هي

- ١- النشاط الزائد والحركة الدائمة في جميع الأوقات.
- ٢- عدم القدرة على الاستمرار في المهارة وهذا يتعلق بالجانب المعرفي.
- ٣- الجانب الاجتماعي يظهر بشكل شديد جدا في مرحلة المراهقة.
- ٤- الخمول والكسل ويتمثل في ضعف الاستجابة للمثيرات البيئية والشديد منها يصنف فصام الطفولة والبسيط منها يصنف أحلام يقظة.
- ٥- قلة المشاركة في الأنشطة الجماعية، وقد يثبتون هؤلاء الأطفال انتباههم إلى مثيرات لا علاقة لها بالمهمة التعليمية.

٦- الاندفاعية وتتمثل في الإجابات المتسريعة غير العقلانية بلا تفكير في نتائجها.

ترى الباحثة من خلال ما تم عرضه عن تصنيف الانتباه، أن الطفل قد يتمتع بحواس صحيحة، وهي مستقبلات المعرفة، ولكنه لا يستفيد من المعلومات المعروضة عليه كباقي أقرانه.

وذلك يرجع لوجود خلل بالمخ في معالجة المعلومات، وطالما حدث خلل في أولى العمليات المعرفية الانتباه الذي هو شرط لحدوث الإدراك، يحدث بناء عليه خلل في إدراك المثير والتعرف عليه وتمييزه؛ وذلك لأن عملية التعلم تحدث في مستويات متتابعة، الشكل (٢-٢) يوضح هذه المستويات.



الشكل (٢-٢)

يوضح المستويات المتتابعة لعملية التعلم:

المشكلات التي تنجم عن إصابة الطفل باضطراب الانتباه وتؤدي لتأخره دراسيا يذكر كلا من (السيد على سيد أحمد وفائقة محمد بدر، ١٩٩٩: ٧٢: ٧٩) المشكلات في الآتي:

١- ضعف القدرة على الفهم فقد وضحت الدراسات الحديثة أن الأطفال المصابين باضطراب الانتباه لا يفهمون أكثر من ٣٠٪ من جميع المعلومات التي يسمعونها أي ثلث المعلومات التي يتلقونها خلال اليوم الدراسي، بالرغم أن هؤلاء الأطفال لا يعانون من أي مشكلات خاصة بالسمع فالجهاز العصبي المركزي للطفل المصاب باضطراب الانتباه لا يستطيع معالجة كل المعلومات السمعية والبصرية التي يستقبلها، ولذلك نجد قدرته على الفهم ضعيفة مما يترتب عليه خطأ الاستجابة.

٢- الاستجابة الخاطئة وترجع الاستجابة للطفل الذى يعانى من اضطراب الانتباه إما لضعف قدرته على الفهم، أو لضعف قدرته على التذكر حيث لا تسعفه العمليات العقلية على استدعاء المعلومات الضرورية التى يحتاجها فى هذا الوقت من الذاكرة بعيدة المدى؛ ولذلك فإن معظم استجابته تكون خاطئة.

٣- كثرة النسيان إن كثرة النسيان من أهم السمات التى يتسم بها الطفل المصاب باضطراب الانتباه، فقد ينسى الطفل حل واجباته بالمنزل، و استذكار دروسه التى يجب عليه استذكارها.

٣- شرود الذهن إن العملية التعليمية تتطلب من الطفل أن يركز انتباهه على المنبه الرئيسى، وتجاهل المنبهات الأخرى، التى ليس لها علاقة بالمنبه الرئيسى، و التى تسمى بالمنبهات الشاذة، أو الدخيلة، وهذا الأمر يشكل صعوبة بالغة للطفل الذى يعانى من اضطراب الانتباه حيث تشتت بسهولة بين المنبهات الدخيلة بعيدا عن المنبه الرئيسى فى العملية التعليمية.

٤- نمط التفكير إن الطفل الذى يعانى من اضطراب الانتباه لديه قدرة ضعيفة على التفكير، كما أن نمط تفكيره غير مترابط؛ و لذلك نجده يستغرق فى التفكير فى موضوعات هامشية بعيدة كل البعد عن العمل الذى كان يقوم به .

٥- الكتابة الرديئة إن كتابة الطفل المصاب باضطراب الانتباه مليئة بالأخطاء اللغوية حتى لو كان يقوم بالنقل من كتاب أمامه، فضلا عن ذلك فإن الصفحة التى قد كتبها تكون مليئة بالمحو والشطب مما يجعل الشكل العام لها رديئا.

٦- تجنب الموقف التعليمى الطفل المصاب باضطراب الانتباه يحاول أن يبتعد بشتى الطرق عن المواقف التعليمية بصفة عامة والتى تحتاج إلى تفكير

وجهد بصفة خاصة، إما بالخروج من الفصل لشعوره بألم ما، أو يجلس على مقعده، ويهيم بخياله في عالم آخر من أحلام اليقظة بعيدا عن العملية التعليمية.

الانتباه وصعوبات التعلم وصعوبات الفهم القرآني

يذكر عبد المطلب أمين القريطى، (٢٠٠٥: ٤٢٣) أن اضطراب الانتباه تعد من أهم مصادر صعوبات التعلم، حيث تتطلب عملية التعلم كلا من البأورة، أو الانتقائية والاستمرارية والتيقظ. وتتعلق البأورة بحصر، وتركيز الانتباه على المثير، وما عداه من المثيرات غير مرتبطة يحتل مركزا هامشيا وهو الانتباه الانتقائي. الذى يعد أساسا لكفاءة الإدراك أما التيقظ والاستمرارية أو دوام الانتباه فتتعلق بمواصلة الانتباه للمثير لفترة كافية، وذلك للإلمام بمختلف عناصره، واكتساب المعلومات اللازمة عنه، وتمييزها واختزانها وهو ما يسمى بالانتباه الممتد أو المتواصل.

ويذكر (سامى محمد ملحم، ٢٠٠٢: ٢١٢) أن هناك علاقة هامة بين اضطراب الانتباه وصعوبات التعلم، وقد تمايزت البحوث والدراسات التى أجريت بهدف توضيح دور اضطرابات الانتباه فى صعوبات التعلم فى محورين رئيسيين تناولوا نمطى مهام الانتباه الإرادى أو الانتقائى Selective Attention ومهام الانتباه طويل المدى Sustained attention وفيما يلى عرض المحورين:

المحور الأول الانتباه الانتقائى أو الإرادى: الأطفال العاديون يحتفظون بعدد

أكبر من المثيرات المركزية إذا ما قورنت بأقرانهم ذوى صعوبات التعلم.

المحور الثانى الانتباه طويل المدى: نعى بالانتباه طويل المدى، أو الممتد لفترة

أن يستمر، أو يظل الانتباه للشئ، أو الظاهرة موضوع الانتباه لفترة. وأن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم ليس لديهم قصور فى أداء مهام الانتباه طويل المدى، بينما أظهر الأطفال من ذوى اضطراب النشاط مع قصور الانتباه الكثير من الأخطاء على مهام قياس الانتباه طويل المدى، وكانت استجاباتهم للمثيرات المصاحبة التى تقطع أمد الانتباه، أو استمرارية أكبر.

من العرض السابق نصل إلى نتيجة مؤداها أنه ليس كل صاحب تعلم لديه قصور انتباه انتقائي، أو قصور في الانتباه المستمر، وإنما كثير ممن يعانون من نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد المضطرب يعانون من صعوبات الفهم.

وجدت الرابطة الأمريكية لعلم النفس (American Psychological 2007) أن الأطفال الذين التحقوا بروضة الأطفال هم على الأرجح من يتفاعل جيداً مع مهارات القراءة والكتابة في المدرسة حتى لو كانت لديهم مشكلات اجتماعية أو عاطفية، فالروضة أفضل منبأ على الانتباه المتواصل للمهارات القرائية التي تضمنت معرفة المفردات وفهم الرسائل الصوتية وإتقان مفاهيم الرياضيات وفهم مدلول الأعداد ومنبأ جيد على القدرة على السيطرة على سلوك النشاط الزائد والتركيز على المهمة، وتوجيه الانتباه لدافع التعلم.

يذكر (فتحي مصطفى الزيات، ١٩٩٨: ٤٢٠: ٤٢٢) أن عملية القراءة معقدة، حيث يتداخل فيها التمييز السمعي، والتمييز البصري، والإغلاق السمعي والإغلاق البصري، وريط أشكال الحروف (إدراك بصري) بمنطوقها (إدراك سمعي) ويرى البعض أن القراءة تمثل دائرة من الاستثارة والاستجابة، فيها كل لحظة إدراكية أثرها التتابع من التمييز والإدراك للمعنى، وأن الدراسات والبحوث أشارت إلى أن ذوى صعوبات القراءة يعانون من صعوبات معينة في المهارات (الفونولوجية phonological) الأساسية اللازمة لإدراك العلاقة القائمة على المزاوجة بين منطوق الحروف وإدراكها كرموز.

وأكثر تحديداً ذوى صعوبات التعلم القرائية لديهم صعوبات في تركيز الانتباه على أصوات الحروف التي ينطقها الأفراد، حيث يميل الأطفال إلى توجيه انتباههم على معاني الكلمات دون الاهتمام بإدراك العلاقة بين الرمز والمعنى.

وترى الباحثة من خلال ما سبق عرضة عن الانتباه، وصعوبات الفهم القرائي أن الأطفال الذين يعانون من نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد المضطرب (ADHD) هم أكثر عرضة لصعوبات الفهم، وهي أكثر سماتهم شيوعاً لتركيزهم على

الرموز مما يغفلون معه إدراك المعنى. ويختلف معهم الأطفال ذوى عجز الانتباه، فقد تكون الإصابة بعجز الانتباه، ليست السبب الوحيد فى صعوبات القراءة. وجدير بالذكر أن علماء الأعصاب أشاروا إلى أن اضطرابات الانتباه لا تسبب صعوبات قرائية، ولكن ذوى صعوبات التعلم قد يتعرضون لتشتت الانتباه؛ لعدم قدرتهم على متابعة المثيرات المعروضة، وفهم ما يقرأ، أو يسمع. فعجز الانتباه قد يكون نتيجة لصعوبة التعلم وليس السبب. ويرجع ذلك إلى أن مراكز الانتباه فى المخ بعيدة عن منطقة القراءة.

ب- السرعة الإدراكية Perceptual Speed

إن ما نستقبله عن طريق الحواس ليس له معنى ما لم ندركه، فقد يضيق هباء إذا كان الإدراك به خلل (سمعى - بصرى - لمسى - حسى حركى)، كما لا تخلو عملية الإدراك من إضافة المعنى الوجدانى، والحسى للمثير لربطة ببنية الفرد المعرفية، وخبراته السابقة عن هذا المثير.

المفهوم والتعريف

يرى محمد عبد العليم (٢٠٠٥). أن مصطلح (Speed Perception) هو مصطلح قصد به تحديد التفاوت بين الناس فى سرعة الإدراك والتفاعل والاستجابات الحسية، وهو قريب من مصطلح (Reaction time) والذى يعنى الزمن الذى تتطلبه الاستجابة، وهو يتفاوت من إنسان لآخر، وهناك بعض المهن التى تتطلب قدرة فائقة للزمن الذى تتطلبه الاستجابة (Reaction time) مثل الطيارين.

وقد وجد أنه عن طريق بعض التمارين الذهنية يمكن تحسين هذا التفاعل، وهذا ينطبق أيضا على سرعة الإدراك (Speed Perception) والذى ذكر أنه يمكن أن يحسن القدرة الإدراكية لبعض الناس، وذلك بجعلهم فى بوتقة وجدانية ومعرفية واحساسية واحدة، وذلك من أجل الوصول إلى مهمة ما.

يذكر (عصام الجدوع، ٢٠٠٢: ٧٥) أنه يقصد بسرعة الإدراك إصدار الاستجابة المناسبة للمثير فى الوقت المناسب، سواء كانت هذه المثيرات سمعية أو

بصرية، فبعض الأطفال يحتاجون إلى وقت طويل للنظر وتسمية الشيء الذي يراه، أو تنفيذ الأوامر السمعية الموجهة له.

ويشير جيمس جيبسون (James J. Gibson 1989) إلى أن السرعة الإدراكية تعنى معدل ما يبذل من فعل، أو نشاط عقلي معرفي في وقت محدد للتعرف على منبه ما، وإدراكه وتسميته.

ويذكر (جابر عبد الحميد جابر، ١٩٧٧: ١٥٧) أنه يمكن قياس السرعة الإدراكية بواسطة عرض أحد الأشكال الهندسية على الشخص و يطلب منه أن يختار الشكل الذي يشبهه تماماً من بين عدة أشكال، وأنه في ضوء القدرة على الإدراك يمكن التعرض للإغلاق الإدراكي (Perceptual Closure) وتعنى شعوراً فجائياً بشيء، أو علاقة خفية، وتتطلب السرعة الإدراكية معرفة الشيء المدرك فقط، أما الإغلاق الإدراكي فإنه يتطلب تجميع شكل إدراكي عندما يعرض جزء منه.

ويرى روبليز (Robles-De-la-Torra 2006) أن الإدراك عملية ضرورية لإنجاز الأعمال، والعجز في الإدراك قد يؤدي إلى عجز عميق في الأعمال ذات صلة به.

ويذكر (مصطفى محمد الفار، ٢٠٠٣ : ٩٣) أن سرعة الإدراك يقصد بها إصدار الاستجابة المناسبة للمثير في أقصر وقت ممكن سواء أكان المثير سمعياً، أم بصرياً، فالطفل الذي يعاني من هذه المشكلة يحتاج إلى وقت طويل لتسمية الأشكال التي يراها، أو تسمية الأصوات التي يسمعها، أو تنفيذ الأوامر السمعية المطلوبة.

وتعرف الباحثة السرعة الإدراكية على إنها الاستجابة الصحيحة في زمن محدد على منبه ما سمعي أو بصري، ويدل على ما يتمتع به الفرد من سلامة العمليات المعرفية، والعقلية، وقوة ملاحظة وذكاء.

الإدراك من العمليات العقلية المعرفية التي حظيت باهتمام الباحثين، وخاصة في نماذج تكوين المعلومات، كما سبق الإشارة إلى هذه النظرية التي اعتبرت الفرد في تعامله مع المعلومات، كالكمبيوتر، مدخلات، وعمليات، ونواتج ويتم توضيح ذلك فيما يلي:

الإدراك في نماذج تكوين المعلومات:

يذكر (أنور الشرقاوى، ١٩٩٧: ٧٧: ٧٩) أن الإدراك في نماذج تكوين المعلومات Information processing يقصد به كل تلك العمليات المعرفية التي تتعلق بتحويل طاقة المثير التي تسقط على المستقبل الحسى بالنسبة لعملية الإدراك إلى شكل من أشكال الخبرة، أو ما يشار إليه بالاستجابات إلى تلك الحالة من الاستثارة ويتضمن.

١- الذاكرة الإدراكية: هي العملية التي تنحصر فيما يدركه الشخص عن مثير معين لم يعد له تأثير واضح على الفرد، أو تلاشى تأثيره من على سطح المستقبل الحسى بعد أن يحدد الشخص خواص هذا المثير، ويحدث ذلك في المواقف التجريبية التي تتناول عمليات الكشف والتعرف.

٢- الاستجابة الإدراكية: وهي تلك الاستجابة التي تتضمن مجموعة من المصطلحات كالانتباه والإدراك والتفكير دون تمييز بين هذه المصطلحات بالنسبة للاستجابة التي تصدر عن الفرد في المواقف التي يتعرض لها، وما تشمله هذه المواقف من مثيرات مختلفة سواء في النوع أو الشدة.

ومما سبق يتضح أن عملية الإدراك تبدأ بإدراك المثير الحسى الذى ترك تأثير معنوى على الفرد حتى بعد تلاشى أثره على الأعضاء الحسية، وهذا عمل الذاكرة الإدراكية طبقاً لما سبق ذكره ويليهما أو يتزامن معها الاستجابة الإدراكية، وعلى ذلك فعملية الإدراك مركبة تتضمن عمليات حسية ورمزية، ووجدانية قد تحدث متتالية، أو متزامنة وفيما يلي توضيح هذه العمليات:

العمليات الرئيسية للإدراك

يرى سامى محمد ملحم (٢٠٠٢: ٢٢٢: ٢٢٣) أن الإدراك الحسى عملية معقدة تتضمن ثلاث عمليات رئيسية هي :

أولاً: العمليات الحسية: حيث يتضمن الإدراك الحسى تنبيه الخلايا المستقبلية بالمنبهات الفيزيائية الواقعة عليها من العالم الخارجى، ولا تنتبه في الإدراك الحسى حاسة واحدة فقط، وإنما تنتبه في الغالب عدة حواس معاً.

ثانياً: العمليات الرمزية: ونعنى بها الصور الذهنية، والمعاني التي يثيرها الإحساس فينا، فالتنبية يترك أثراً في الجهاز العصبي، ويصبح هذا الأثر بعد ذلك بديلاً، أو رمزا للإحساس، أو الخبرة الأصلية، فحين يتذكر الإنسان وجه صديق له فإنه يستحضر في ذهنه صورة الصديق.

ثالثاً: العمليات الوجدانية: ويتضمن كل إدراك حسي أيضاً ناحية وجدانية، إننا لا نرى الشيء فقط، أو نتذكر الخبرات السابقة المرتبطة به، وإنما نشعر أيضاً بحالة وجدانية معينة إزاءه، فقد نسر لرؤية صديق، أو لا نسر، وقد تفرح، أو تغضب، وقد تشعر برغبة في التقرب إليه، أو الابتعاد عنه. كل ذلك يعتمد على الحالة الوجدانية، التي تثيرها فينا رؤية شيء ما، كما يعتمد على الخبرة السابقة بهذا الشيء.

قد اختلف الباحثين والفلاسفة في تصورهم عن الإدراك، فمنهم من رأى أن الإدراك يحدث في تسلسل خطوة تليها الأخرى وهذا هو التصور السلبي عن الإدراك، أما التصور الإيجابي فيرى أن الإدراك عملية ديناميكية بين الفرد وبيئته. يذكر جيمس جيبسون (James J. Gibson 1989) أن هناك شرطان أساسيان في نظريات الإدراك:

التصور السلبي (pp) Passive Perception

التصور الايجابي (P A) Active Perception

والتصور السلبي لرينيه ديكارت والذي يظن أن الإدراك له تسلسل الشكل (٣-٢) التالي يوضح هذا التسلسل

أحداث محيطية ← مدخلات حسية ← تجهيز الدماغ ← الناتج إعادة الفعل
Surrounding Input senses Processing brain output re-action

شكل رقم (٣-٢)

يوضح التصور السلبي للإدراك لرينيه ديكارت

و معظم الفلاسفة وعلماء النفس والأعصاب يدعمون هذا التسلسل، أما التصور الإيجابي أو النشط فقد حاز ببحوث مستفيضة ويرون أن الإدراك عملية ديناميكية Dynamic بين البيئة والتفسير، أو الوصف في المخ. والشكل رقم (٢-٤) يوضح التصور الايجابي في نظرية الإدراك.



شكل رقم (٢-٤)

يوضح التصور الايجابي في نظرية الإدراك

والعديد من علماء النفس المعرفي يعتقدون أن الإنسان، وهو يتحرك نحو العالم المحيط به، فإنه يضع نموذجاً للكيفية التي يعمل بها هذا العالم، ويستشعر الهدف. ومما سبق الإشارة إليه عن الإدراك في نماذج تكوين المعلومات، والعمليات الرئيسية للإدراك، والتصور السلبي والإيجابي عن الإدراك ترى الباحثة أن للسرعة الإدراكية أهمية كبيرة أثناء فهم نص ما فالعمليات الحسية والرمزية، والوجدانية متسلسلة، أو متزامنة يجب أن تحدث بسرعة وبمرونة، وخاصة أثناء فك الشفرة، وفهم النص فإذا لم يستثير النص التلميذ بالصور الذهنية، والمعاني الوجدانية عن طريق ما يرى ويسمع في أثناء القراءة، والمناقشة فلن يصل إلى الأفكار الرئيسية للنص، والمعاني الضمنية، وتكوين رأى خاص به، والتنبؤ بالأحداث، والاستنتاج، واستخلاص معنى جديد خاص به.

ويمكن توضيح أهمية الإدراك في التعلم على النحو التالي :

الإدراك والتعلم

يذكر عصام الجدوع، (٢٠٠٢: ٧٠) أن الإدراك عملية نفسية تسهم في الوصول إلى المعنى من خلال الحواس، ويرتبط الإدراك بالحاسة التي يستخدمها في إدراك المثير.

ويرى كل من ونفولك ونيكوليتش (Woonfolk & Nicolich 332:1984) أن الإدراك هو ما يصلنا من معلومات تم استقبالها من الحواس.

ويرى (عبد المطلب أمين القريطي، ٢٠٠٥: ٤٢٥) أن مفهوم الإدراك يشير إلى تلك العملية التي تضي عن طريقها معاني ودلالات على المثيرات، أو المعلومات التي ترد إلينا عبر الحواس المختلفة، وذلك من خلال استقبالها، وتفسيرها، وتنظيمها، وتصنيفها، ومعالجتها في صور يمكن فهمها، واستخدامها في كليات ذات معنى لزيادة وعينا بما يحيط بنا.

ويعد الإدراك بمثابة العملية المحورية في اكتساب المعلومات، لذا فإن اضطراب الوظائف الإدراكية البصرية والسمعية خاصة تلعب دورا بالغ الأهمية في حدوث صعوبات تعلم القراءة والكتابة والحساب.

ويذكر فلنجن وليدرمان (Flanagan & Lederman 2002) أن الإدراك Perception هو عملية اكتساب، وتفسير، واختيار، وتنظيم المعلومات الحسية، وهو مهمة أكثر تعقيدا بكثير مما كان يتصور في الخمسينيات والستينيات.

ويضيف (عصام الجدوع، ٢٠٠٢: ٥٨) أن الإدراك هو قدرة الفرد على تفسير ما تم الانتباه له.

ويذكر ولتر فريمان (Walter J. Freeman 1991) عند حديثه عن الإدراك الحسي The Physiology of Perception أن المخ يترجم الرسائل الحسية التي تبدو عند إدراكها مشتتة، ويتم تحويلها على الفور إلى تصورات واعية من خلال نشاط الملايين من الخلايا العصبية لضرورة الإدراك السريع.

فالخ يتجاوز مجرد استخلاص المعالم الحسية، وتفسيرها منعزلة، بل يتم الجمع بين الرسائل الحسية مع ما مر به من خبرات ماضية مما ينبأ بتحديد اهتمام المرء مع إضافة معنى خاص به.

ويذكر جابر عبد الحميد جابر (٢٠٠٤: ١٦٦) أن الإدراك توليفة من الانتباه،

و الذاكرة، والتفكير يبدأ الإدراك بانتباه، فإذا لم تركز وتودع عن إرادة، وقصد المدخل الحسى فى الذاكرة فإن مخك لن يرمز ENCODE المعلومات و ستنسى، والتمييز بين الشكل والأرضية مهارة إدراكية أساسية للنجاح فى الأداء المدرسى. وقد يجد التلاميذ الذين لديهم مهارات ضعيفة فى التمييز بين الشكل والأرضية صعوبة، ومشكلات فى اختيار الحروف المفردة من سطر من الكلمات، ويختلط عليهم الأمر نتيجة التوجيهات الشفوية، أو يتشتت انتباههم بالحركة فى حجرة الدراسة. وتلعب خبرة الطفولة دورا مفتاحيا فى تنمية المهارات الإدراكية، وللاستثارة البيئية تسرع من نمو نسيج المخ و الوصلات بين الخلايا العصبية فى المخ، وعلى العكس من ذلك فإن الحرمان البيئى سوف يؤثر تأثيرا ضارا فى نمو نسيج المخ، وفى التجهيز العقلى للمعلومات اللاحق فى السنوات التالية.

ويشير ولتر فريمان (Walter J. freeman 1991) أن الإدراك لا يمكن فهمه إلا من خلال دراسة خصائص الخلايا العصبية، وهناك تشابه لهذا النهج بالموسيقى، فى إدراك جمال قطعة موسيقية، حيث لا يسمع المرء إلى الآلات بالتتابع، فانه يسمعها منظومة واحدة، وفى توقيت معين يتوقع الاستجابة لأحد الآلات دون غيرها، ومرة أخرى يعود لسماع المقطوعة فى تناغم دون شذوذ.

ترى الباحثة بعد العرض السابق من تعريفات الإدراك، أن الإدراك توليفة من العمليات العقلية، والنفسية، والحسية التى تصل إلى الفرد عن طريق المنبهات الحسية مع معالجتها ذهنيا للوصول إلى معنى ما له دلالة بناء على بنية الفرد المعرفية وخبراته الوجدانية، والحسية التى تضمنتها المواقف السابقة مع المثير المشابه مع إضافة معنى جديد عليها، وهذه العمليات الحسية، والعقلية، والنفسية تحدث بسرعة قد تكون جزء من الثانية يتعرف المرء على وجه صديق، أو يألف رائحة معينة، أو تذوق طعام يستثير فيه ذكريات معينة، أو تعيده قطعة موسيقية لأحداث سابقة ويتعرف على ملمس مادة معينة قد خبر بها من قبل.

أنواع الصعوبات الإدراكية التي تؤثر في التحصيل الأكاديمي والمعرفي للطالب:

يذكر وعبد الرحيم عدس، (١٩٩٨: ٧٠: ٥٨)، وعصام الجدوع (٢٠٠٢: ٧٥: ٧٠)، وسامي محمد ملحم (٢٠٠٢: ٢٢٨: ٢٣٤)، وهشام محمد الخولي (٢٠٠٢: ٢٤٨: ٢٥٠) عبد المطلب أمين القريطي (٢٠٠٥: ٤٢٥: ٤٢٧)، أنواع الصعوبات الإدراكية التي تؤثر في تحصيل الطالب الأكاديمي والمعرفي.

أولاً: صعوبات الإدراك البصري ويقصد بالإدراك البصري بأنه عملية تأويل، وتفسير المثيرات البصرية، وإعطاءه المعنى والدلالات، وتحويل المثير البصري من صورته الخام إلى جشطات الإدراك الذي يختلف في معناه ومحتواه عن العناصر الداخلة فيه.

يذكر فليتشر (Fletcher 1993)، وسوفك وآخرون (Sovik et al 2000) أن دراسات كثيرة أجريت حول التحقق من تأثير حركة العين على معدل السرعة في القراءة، ومستوى الفهم، والعلاقة بين القراءة الصامتة، والقراءة الجهرية حيث قدمت نصائح للأطفال خاصة بحركة العين منها:

- محاولة توسيع مجال رؤية العين، بمعنى التقاط أكبر عدد ممكن من الكلمات في الواقعة الواحدة.

- تثبيت معدل الالتقاط.

- تقليل عدد مرات الارتداد إلى الخلف

ولن يستطع التلميذ الاستفادة من هذه النصائح ما لم يتمتع بإدراك بصري جيد يخلو من أي اضطرابات، قد تسبب له صعوبات.

- صعوبة التمييز البصري يذكر ادوارد دي بونو (Edward de Bono 2007) أنه لا

يمكن فهم الإدراك، والتمييز البصري دون الأخذ في الاعتبار الجوانب

السلوكية الإدراكية في هذه العمليات، وصعوبة التمييز البصري تشير إلى

عدم قدرة الطفل على تمييز الفرق بين مثيرين بصريين أو أكثر، وقد يكون غير قادر أيضا على تمييز الخصائص المتعلقة بالحجم والشكل، والمسافة وإدراك العمق، وغير ذلك من الظواهر، والأحداث والأشياء التي تشكل للطفل صعوبة في التعلم خاصة ما يرتبط منها في معرفة، واستخدام الحروف، والكلمات والأعداد في القراءة، والكتابة، والحساب، والدراسات التي أجريت على الإدراك البصري للأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم، وجد أن هؤلاء الأطفال يعانون من واحدة، أو أكثر من الصعوبات التالية:

(أ) صعوبات التمييز البصري للأشكال والحروف والكلمات والمقاطع والأعداد

ونعني بها القدرة على التمييز بين الأشكال، وإدراك أوجه الشبه، والاختلاف بينهما، من حيث اللون، والشكل، والحجم، والنمط، والوضع، والوضوح، والعمق، والكثافة، وترتبط هذه القدرة بسرعة إدراك التفاصيل الدقيقة، وتقاس باختبارات إدراك الشكل المختلف من بين مجموعة من الأشكال المتماثلة.

(ب) صعوبات التمييز بين الشكل والأرضية، أو الشكل والخلفية

FIGURE -GROUND DIS CRIMINATION

وتشير إلى القدرة على فصل، أو تمييز الشيء، أو الشكل عن الأرضية، أو الخلفية المحيطة به، والأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم لا يستطيعون التركيز على فقرة السؤال، أو الشكل مستقلا عن الخلفية البصرية المحيطة به، وترتبط هذه الصعوبات عادة بالانتقائية في الانتباه وسرعة الإدراك.

(ج) صعوبات في الإدراك البصري

VISUAL CLOSURE

نعني به القدرة على التعرف على الصيغة الكلية لشيء ما من خلال صيغة جزئية له، أو معرفة الكل حين يفقد جزء، أو أكثر من هذا الكل. وتوضح الدراسات التي أجريت في هذا المجال إلى عدم قدرة الأطفال الذين

يعانون من صعوبات التعلم على الإغلاق الجشطالتي، حيث يصعب عليهم بلورة، أو تركيز الانتباه على الشكل فيبدو إليهم الشكل نهائيا أو ذاتيا غير مستقل عن الأرضية أو الخلفية التي يركز عليها.

(د) صعوبات في إدراك العلاقات المكانية SPATIAL RELATION

ويشير إلى الصعوبات المرتبطة بإدراك وضع الأشياء، أو المدركات في الفراغ. حيث يتعين على الطفل التعرف على إمكانية تسكين شيء ما، أو رمز، أو شكل (حروف، أعداد، كلمات، صور، أشكال) في علاقة مكانية لهذا الشيء مع الأشياء الأخرى المحيطة.

(هـ) صعوبات التعرف على الأشياء والحروف OBJECT AND LETTER

RECOGNITION

ونعني بهذه الصعوبة ضعف القدرة على التعرف على طبيعة الأشياء عند رؤيتها، أو تخيلها. تشمل هذه الصعوبة التعرف على الحروف الهجائية، والأعداد، والكلمات، والأشكال الهندسية، و الأشياء. حيث أن التعرف عليهم يمكن أن ينبني بشكل جيد عن مستويات التحصيل القرائي لطفل.

(و) صعوبات في إدراك معكوس الشكل والرمز VISUAL PERCEPTION

REVERSALS

أوضحت الدراسات أن بعض الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم يفشلون في التمييز بين الأشكال، أو الرموز ومعكوسها، وترتيب حروفها مثل (٦/٢) و (٧/٨) و(علم/علم) و(حلم/حمل) .. وهكذا ويفشل هؤلاء الأطفال في عمل التحسينات، أو التعديلات الضرورية للتعميمات الإدراكية التي تم تعلمها، أو اكتسابها مبكرا.

ثانيا: الاضطراب في الإدراك السمعي

ويذكر كل من (محمد علي كامل محمد، ٢٠٠٦: ٥٥: ٥٤) و(قحطان أحمد الظاهر، ٢٠٠٤: ١٩٥: ١٩٦) أن الاضطراب في الإدراك السمعي يظهر في صورة ما يلي :

- تحديد مصدر الصوت

- الوعي بمركز الصوت واتجاهه

أ- التمييز السمعي وهو القدرة على تمييز الصوت، وارتفاعه، أو انخفاضه، والتمييز بين الأصوات اللغوية، وغيرها من الأصوات، وتشتمل هذه القدرة أيضا على التمييز بين الأصوات الفونيميات وبين الكلمات المتشابهة، والمختلفة، واختيار المثير السمعي المناسب من المثير السمعي غير المناسب، ويشار إليه أحيانا على أنه تمييز الصورة - الخلفية السمعية.

ب- المزج السمعي وهو القدرة على تجميع أصوات مع بعضها لتشكيل كلمة معينة.

ويضيف (فتحي الزيات، ١٩٩٨: ٣٣٧: ٣٣٨)

ج- التعاقب أو التسلسل السمعي Auditory sequencing وهو القدرة على تذكر ترتيب الأحداث، أو تعاقب، أو تسلسل الفقرات المتتابعة مثل الحروف الأبجدية، والأطفال ذوي صعوبات التعلم لا يستطيعون تنظيم، و ترتيب ما يسمعون. كما أن هؤلاء الأطفال يعانون من صعوبات في تتبع المثيرات السمعية، والبصرية المكانية. ويترتب على ذلك صعوبات في تعلم القراءة، والكتابة، والتهجي بالإضافة إلى صعوبة في اكتساب المهارات الحركية.

د- الذاكرة السمعية Auditory memory الذاكرة السمعية هي القدرة على تخزين، واسترجاع ما يسمعه الفرد من مثيرات، أو معلومات. وتقاس الذاكرة السمعية من خلال ما يطلب من الطفل القيام به من أنشطة متتابعة، أو في نفس الوقت، أو تكلفه بمجموعة من التعليمات المتتالية، وكثير من الأطفال ذوي صعوبات التعلم يفقدون المتابعة الشفهية للحوار، أو المحادثة في اللغة المنطوقة كما أنهم يفتقرون إلى الفهم القرائي، وإتباع التعليمات الشفهية.

الإدراك وصعوبات الفهم القرائي

قد يستطيع كل تلميذ في الفصل الدراسي العادي أن يرى المعروض من نماذج بصرية مطبوعة، أو غير مطبوعة، ومع ذلك فقد لا يستطيع كل تلميذ التعامل مع هذه النماذج بالقراءة، أو الفهم، وكذلك الحال بالنسبة للسمع فقد يسمع الطفل جيداً، ولكنه يسأل عما قاله المعلم منذ لحظات مما يعنى أن بعض الأطفال يعانون من خلل في الإدراك مع اختلاف نوع الخلل.

ترى تيسير مفلح كوافحة (٢٠٠٣: ٧٣) أن حواس الإنسان هي نوافذ على العالم الخارجي المحيط به، لكنه لو اقتصر على هذه الحواس فلن يكون حظه من هذا العالم إلا مجموعة من الإحساسات الغافلة المتداخلة التي تتمثل في الإحساسات البصرية، والسمعية، والجلدية، والشمية، ونحوها. كما لن يكون في مقدوره أن يكيف نفسه للبيئة التي يعيش فيها. فمثلاً ما معنى الكتاب بالنسبة للتلميذ لو أنه نظر إليه بصفحاته، وصورة، وأشكاله دون أن يدرك فائدة مضمونه. وهكذا يستحيل على الإنسان أن يحس الأشياء إحساساً خالصاً؛ لأنه سرعان ما يضيف إليها معان من عنده، تجعل لكل شيء يحس به معنى خالصاً في ذهنه.

يذكر سامي محمد ملحم (٢٠٠٢: ٢٢٧) أن الدراسات التي أجريت على اضطرابات الإدراك لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم إلى حدوث تداخل، أو تشويش Interferes لدى هؤلاء الأطفال عند استقبالهم المعلومات، أو المثيرات عن طريق أحد الأنظمة، أو الوسائط مع المعلومات، أو المثيرات التي يستقبلونها خلال وسيط آخر. مما يعكس ذلك انخفاضاً ملموساً في قدراتهم على تحمل هذا التداخل، أو التشويش، وبالتالي فإنه يصعب على الأطفال استقبال المعلومات، أو المثيرات عبر وسائط، أو نظم إدراكية مختلفة في نفس الوقت. كما يصعب عليهم أحداث تكامل بين مدخلات هذه الوسائط أو النظم، فيصبح النظام الإدراكي لديهم مثقلاً.

يذكر محمد السيد جمعة (٢٠٠٥: ٣١: ٣٢) أن صعوبات الإدراك واحدة من الخصائص الهامة التي يختص بها الأطفال أصحاب صعوبات التعلم، وقد يعاني

البعض من صعوبات فى الإدراك البصرى، والذي يتضمن صعوبات فى تنظيم، وتفسير المثيرات البصرية، ومنهم من يعانى من مشاكل، أو صعوبات فى الإدراك الحركى، أو التناسق العام، وتأزر أعضاء الجسم أثناء الحركة، أوفى التأزر البصرى مع النظام الحركى، وقد يعانى الطفل من أكثر من مشكلة فى وقت واحد.

ويشير ولترفريمان (Walter J.Freeman 1991) أن ذوى صعوبات القراءة يفتقرون إلى الإدراك، والوعى بالتركيب اللغوية بحيث يكونون غير قادرين على التمييز بين التجميع، أو الفصل، أو الوقوف على الحرف وفق المعنى، ويؤدى فقدان الوعى النطقى إلى تساؤل الحصيلة اللغوية، وفقدان الفهم القرائى، الذى يمر بمراحل التعلم الإدراكى (أو التمييز الإدراكى) وترتبط بالوسائط الحسية.

ويضيف فتحى الزيات (١٩٩٨: ٤٢٠) إلى أن القراءة عملية معقدة حيث يتداخل فيها التمييز السمعى، والتمييز البصرى والإغلاق البصرى، ربط أشكال الحروف (إدراك بصرى) بمنطوقها (إدراك سمعى)، فالقراءة تمثل دائرة مغلقة، أو مستمرة من الاستثارة، والاستجابة، فيها تنتج كل لحظة إدراكية أثرها التتابعى من التمييز والإدراك للمعنى. وترتبط القراءة بالخصائص الإدراكية الهامة التالية:

- التعميم والتعلم والتمييز والتكامل الإدراكى .

- تمييز الكلمات إغلاق سمعى .

- القدرة على المزج أو الدمج .

كما ترى تيسير مفلح كوافحة (٢٠٠٣: ٧١) أن الإدراك يحتل موقعا مركزيا، أو محوريا بين صعوبات التعلم النمائية بصورة عامة، واضطراب العمليات المعرفية بصفة خاصة، وترتبط اضطرابات الإدراك ارتباطا وثيقا باضطرابات الانتباه، ويعبر صعوبات التعلم الناشئة عن اضطرابات عمليات الإدراك عن نفسها من خلال ثلاثة مظاهر أساسية هي:

(١) الفشل المدرسى، وانخفاض، أو ضعف التحصيل الأكاديمى.

(٢) الصعوبات المهارية والحركية، أو صعوبات التآزر، أو الأداء الحركي .

(٣) الفشل في تكامل النظم الإدراكية الحركية.

وبناء على ذلك يمكن تصنيفها إلى ما يلي:

(١) صعوبات ينعكس أثرها على الأداء العقلي المعرفي.

(٢) صعوبات ينعكس أثرها على الأداء الحركي المهارى.

(٣) صعوبات ينعكس أثرها على الأداءات العقلية المعرفية والحركية المهارية المركبة.

ويرى قحطان أحمد الظاهر (٢٠٠٤: ١٩٥) أن الذين يعانون من صعوبات إدراكية سمعية سيتأثرون بالتأكيد على مستوى الفهم والاستيعاب لما يقال من قبل المرسل، كما ستتأثر استجاباتهم، فقد تتأخر، أو تحدث بطريقة لا تتناسب مع الموضوع المطروح، أو قد تؤدي إلى خلط بين الكلمات وخاصة المتشابهة في الصوت مثل (حسان، وحسام) و(سهم وسهل)، كما لا يستطيع أن يفهم الكلمة من خلال ذكر جزءها؛ لأنه في الغالب يجد صعوبة في الإغلاق السمعي، كما يجد صعوبة في الذاكرة السمعية قصيرة المدى، وبعبارة المدى، كما يتعرض الطفل إلى نقل المسموع إلى مكتوب أو منطوق.

ويذكر السيد عبد الحميد سليمان السيد (٢٠٠٣: ١٨٥) أنه يبدو منطقياً أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين الإدراك البصري، والقدرة على القراءة وفهم اللغة، لن الإدراك في اللغة ما هو إلا تأويل أو تفسير للمدركات الحسية، سواء كانت بصرية، أو سمعية، وتحديد الفروق المميزة والفارقة بين المثيرات المستدخلة حسياً، وإضفاء دلالة مبدئية عليها تمهيداً لى تمارس العمليات العقلية العليا عملها. وفي إطار علاقة اللغة بالإدراك فإنه يوجد ارتباط بينهما، إذ يوجد نظامان أساسيان في هذا السياق:

النظم السمعية / اللفظية Auditory - Verbal language systems

النظم البصرية / اللفظية للغة Visual - verbal language systems

ويسمى النظام الأول بالنظام الرئيسى، أو الأول للغة، بينما يسمى النظام الثانى بالنظام الثانوى للغة.

متطلبات إدراك المقروء

يذكر إبراهيم بن دنيان (٢٠١: ١٧٣: ١٧٤) أن إدراك المقروء عملية معقدة وليست مهارة محددة، ففهم المقروء يتأثر بما يسبق القراءة، وما يجرى أثناء القراءة، وما يتلوه من استعداد فكرى، وعمليات معرفية وفوق معرفية؛ لذلك يجب أن يتوفر بعض العناصر لإدراك المادة المقروءة وهى:

١- يعتمد فهم المقروء على ما يأتى به القارئ إلى المادة المقروءة الفهم يعتمد على خبرة القارئ ومعرفته باللغة والتركيب النحوى للجمل، فالقارئ الذى لا يعرف ما وراء بعض المفردات، أو العبارات الواردة فى النص قد يفقد الكثير من المعنى، بل قد لا يعرف المقصود من النص إطلاقاً. وكذلك التعقيد اللغوى الذى تساق به المفاهيم، والمعانى، فكلما كان غريباً على القارئ كلما قل فهمه للمكتوب.

٢- فهم المقروء عملية لغوية إن فهم المقروء عبارة عن عملية يقوم بها القارئ للحصول على المعنى من خلال اللغة، ففى الغالب أن القارئ لا يستطيع إكمال الفكرة، أو التفكير ما لم يصل إلى نهاية الجملة، أو العبارة أو المقطع فلو حذف الخبر من الجملة الخبرية لما استطاع القارئ معرفة المقصود رغم قراءتها وفهمه للكلمات الواردة فى الجملة. كما أن الأمر قد يصل إلى عدم نطق بعض الكلمات حتى تتم الجملة؛ لأن نطقها يتغير بتغير المعنى.

٣- فهم المقروء عملية تفكير فالقارئ يضع توقعات لما سيحدث فى القصة، ثم يقرأ لتحديد مدى صواب تلك التوقعات، فهو يقرأ ليحل مشكلة قد وضعها أمام نفسه. بتوظيف مفاهيم معينة، وتنمية واختبار فرضيات، ثم تعديل تلك المفاهيم.

٤- يتطلب إدراك المقروء تفاعلا حيويا مع المعلومات المكتوبة يجب أن يكون القارئ مشاركا حيويا متفاعلا مع المادة المكتوبة فهو يشارك الكاتب فيما كتبه، ويمزجه بما لديه من خلفية معرفية حول الموضوع.

المهارات السابقة قد تتحقق لدى كثير من التلاميذ إلا أن تحقق لدى التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم غير محتمل إلا بتدريبهم من خلال الآتى :

استراتيجيات إدراك المقروء :

يذكر جرهام جونسون (Graham Johnson 1989) ، أن الإدراك للمقروء يتأثر بما يأتى به القارئ إلى المادة المقروءة من خبرات ومعلومات، ويتأثر كذلك بسلوك القارئ أثناء القراءة، كوعيه بمدى فهمه، و مراقبته للعمليات الفكرية التى يوظفها فى الفهم،، وبما يفعله بعد القراءة كتقييم مدى ما خرج به من القراءة، أصبح من المهم الاهتمام بهذه النواحي الثلاث للقراءة، وعليه يمكن تقسيم الإستراتيجيات إلى:

قبل القراءة العمل على تنشيط الخلفية السابقة لدى التلاميذ فيما يتعلق بالموضوع الذى سيقروء عنه. وإن لم يكن لدى التلميذ خلفية حول الموضوع فيمكن بناء خلفية لديه بعرض بعض الصور والأفلام والحديث عنها، أو بقراءة بعض القصص أو المقالات حول نفس الموضوع ومناقشتها مع التلميذ، وبتشجيع التلميذ أن يتنبأ بما يمكن أن يدور حوله الموضوع .

أثناء القراءة يعمل المعلم على تشجيع التلاميذ على طرح أسئلة على أنفسهم أثناء القراءة، ومراقبة مدى الفهم أثناء القراءة، والتصرف بما يلاءم فى حالة ملاحظة أن الفهم لا يسير على الشكل المتوقع .

بعد القراءة بعد الانتهاء من القراءة يقوم المعلم بتشجيع التلاميذ على مناقشة الموضوع، ومعرفة مدى الفهم وصحة المعلومات الواردة، وما إذا كانت واقعية أو خيالا من تفكير الكاتب، كما يشجعهم على طرح الأسئلة التى يمكن الرجوع إلى قراءات أخرى للإجابة عليها، ومن المفيد تعويد التلاميذ على تلخيص ما قرءوه فى أفكار منظمة وشاملة .

ترى الباحثة أن الفهم السماعي يعتمد على عمليات عقلية معرفية ذات مستوى أعلى في التعامل معه؛ لأنه يعتمد على النظام الرئيسى للغة، وهو النظام السمعي اللفظي، ويليه الفهم القرائي الذى يعتمد على النظام البصرى اللفظي، وهو النظام الثانوى للغة. ولذلك فالفهم عامة يحتاج كل من سرعة فى إدراك المعلومات، وقدرة على الإنصات الجيد، و السرعة فى فهم المعانى الصريحة والضمنية، وما يتبعه من مهارات ما بعد المعرفة، والتي يوصف عندها التلميذ بأن لديه فهم جيد وتحصيل مرتفع.

ج-الذاكرة العاملة Working memory

مدخل

لا تعلم بدون ذاكرة، فالتعلم ذاكرة، وذاكرة نشطة قادرة على استيعاب المعلومات الواردة حديثا، واستدعاء ما تم تخزينه فيما سبق فى نفس الموضوع، أو الاستفادة من موضوعات مشابهه له، للتعامل مع الموقف الجديد، وإحداث ألفه مع هذا الموضوع الجديد؛ لأن كل مألوف مفهوم، وما عداه فهو مستغرب ومستبعد. وقد يعتمد ذلك على الإستراتيجية التى استخدمها التلميذ فى اكتساب المعلومات السابقة، وسهولة الحصول عليها مرة أخرى، فالتنظيم أثناء اكتساب المعرفة ييسر تذكر المعلومات مرة أخرى؛ لأنه من الثابت أن المخ البشرى يحتفظ بكل ما يرد إليه من معلومات قد تم انتقاؤها، الفرق فى الإستراتيجية التى تم بها الاحتفاظ مع استبعاد الحالات المرضية. والذاكرة العاملة تختص بالمهام المعرفية ذات المستوى الأعلى، والأكثر تعقيدا كالفهم القرائي.

يذكر جمال محمد على (٢٠٠٧) أن بحوث الذاكرة العاملة والذاكرة قصيرة الأمد تحتل مركزا متميزا فى الدراسات المعاصرة، إذ أنهما يعدان بمثابة المنظومة المعرفية المسئولة عن وظيفتى التجهيز، والتخزين المؤقت للمعلومات، وبصفة خاصة الأطفال.

المفهوم والتعريف

يذكر عادل عبد الله محمد (٢٠٠٥: ١٢٦: ١٢٧) أن الذاكرة تعتبر بمثابة القدرة على الاحتفاظ بما مر بالفرد من معلومات، ومواقف، وخبرات، وأحداث مختلفة، ومتعددة وغيرها، ثم القيام باستدعائه جزئياً (التعرف Recognition)، أو كلياً (الاستدعاء Recall) وقت الحاجة إليه، سواء تم ذلك بصورة متسلسلة، أو بصورة حرة. كما أن المعلومات المختلفة التي يخبرها الفرد يتم تخزينها في الذاكرة على هيئة صور تعرف كل منها باسم الحاسة التي اكتسابها بواسطتها، وبذلك نجد أمامنا صوراً (بصرية، سمعية، لفظية، حركية، لمسية...) وهكذا. وعند تذكر مثل هذه المعلومات، أو الصور، واستدعائها فإن ذلك إنما يتم بنفس الطريقة التي تم اكتسابها بها أي يتم استدعاؤها على أنها صورة بصرية، أو سمعية. وهكذا.

ويضيف محمد ناهض القوي (٢٠٠٥) أن للذاكرة تسلسل تمر به قبل أن تخزن كتجربة واضحة، أوله الذاكرة الحسية Sensory memory؛ ولأننا نرى ونسمع ونلمس أشياء كثيرة فإن الذاكرة الحسية تعمل كبرزخ دون الذاكرة، وعندما نتخطى ذلك العرض السريع إلى نوع من الاهتمام ببعض تفاصيل المتذكر (سمعية أو بصرية أو غيرهما فإنه ينتقل من الذاكرة الحسية إلى الذاكرة العاملة وهنا تخزن الأشياء) (سبعة أشياء كحد أقصى) موضع الاهتمام لبرهة لا تتجاوز ٢٠-٣٠ ثانية تتلاشى بعدها أو تنتقل إلى الذاكرة القصية Remote memory والانتقال إلى الذاكرة القصية عملية نشطة تتم عبر عملية الترميز encoding مركبة تشتمل على الخصائص الفيزيائية للمتذكر وعلى السماع، وثم المعنى وعلى الشخص نفسه وتخزن بعدها المعلومة لمدة طويلة.

يذكر هيجرلنت (Haberlandt 1994: 221-228) أن مصطلح الذاكرة العاملة استخدم لأول مرة في حل المشكلات، وتحتوى على التخطيط المستخدم، أو اللازم في حل المشكلات، فالشخص الذي يقوم بحل المشكلة يجب أن يتعرف على تركيب المشكلة (بداية - وسط - ونهاية)، ومن ثم فهي محور المعرفة، ووظائفها تتضمن تخزين، وتجهيز للمعلومات. وهي أيضاً مجهز كفاء يعمل بطريقة سريعة ليجمع أكبر

قدر ممكن من المعلومات الضرورية من خلال المهارات المعرفية، كما أنها تمثل الجزء النشط من المعرفة، ومن أهم خصائصها أن العمليات العقلية يمكن أن تمتد عبر الزمن من خلالها.

يذكر فوستر (Fuster J.M. 1997) أن ما نسميه الآن بمصطلح الذاكرة العاملة استخدم لأول مرة في الستينيات في سياق النظريات التي ترجح العقل على الكمبيوتر، وكان يشار إليها بالذاكرة قصيرة المدى، وأحيانا الذاكرة الفورية، أو الذاكرة الفعالة. للتعبير عن تذكر المعلومات على مدى فترة زمنية قصيرة، واليوم يستخدم مصطلح الذاكرة العاملة ليشمل مفهوم الذاكرة قصيرة المدى، ولتعبير أيضا عن التجهيز النشط للمعلومات، وليس فقط تخزينها.

يذكر وليد السيد أحمد خليفة (٢٠٠٦: ٧٧) أن الذاكرة العاملة working memory بمثابة مخزن وسيط للمعلومات يقع بين الذاكرة قصيرة المدى وطويلة المدى ويمكن الاحتفاظ فيه بكمية محدودة من المعلومات يمكن استدعاؤها بعد أكثر من ثانيتين والشكل رقم (٢-٥) يوضح موقع الذاكرة العاملة بين مخازن الذاكرة الثلاثة



الشكل رقم (٢-٥)

يوضح موقع الذاكرة العاملة بين مخازن الذاكرة الثلاثة

وتعرف الباحثة الذاكرة العاملة بأنها العملية المعرفية النشطة التي تعمل خلال تشفير النص، وتعتمد على قدرة الفرد على الانتباه، وسلامة العمليات الإدراكية (السمعية والبصرية)، ولها دور فعال في تنشيط ذخيرة المفردات التي يمتلكها الفرد بالتخزين، والاسترجاع والمعالجة لإضافة معنى ذا دلالة للقارئ.

ويشير الباحثون هيل (Hill 2004)، وكانوي (Cowan 2007)، وليفي وفيرو

(Levy & Farrow 2001) وكونتستين وونج (Constantinidis & Wang 2004) وفيجلز وأبوت (Vogels & Abbott 2005) إلى أن الذاكرة العاملة في النظرية المعرفية إلى الهياكل، والعمليات المستخدمة للتخزين، والمعالجة المؤقتة، ويتفق معظم الباحثين على وجودها في اللحاء الأمامي للمخ.

وحظت الذاكرة العاملة باهتمام الباحثين، وشمل الاهتمام دراسة مختلف جوانب عمل الذاكرة العاملة:

١- سعة الذاكرة العاملة وتفسير الذكاء والقدرات المعرفية الأخرى .

٢- تحسين الذكاء الصناعي .

٣- تحسين أساليب التدريس .

٤- فهم حالات التوحد، واضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة ADHD.

تري أفنان دروزة (٢٠٠٤: ٦٠) أن الذاكرة هي العامل المؤثر في تعلمنا وهي المعبر عن ذكائنا ويشير فتحى الزيات (١٩٩٨: ١٩٦) إلى أن الذاكرة العاملة هي نظام تحمل خلاله المعلومات حيث تعالج وتجهز وتحول، بينما تتكون الذاكرة طويلة المدى من وحدات معرفية مستقرة وذات ترابطات عالية تشمل المعلومات المتعلقة بالمعاني والأحداث.

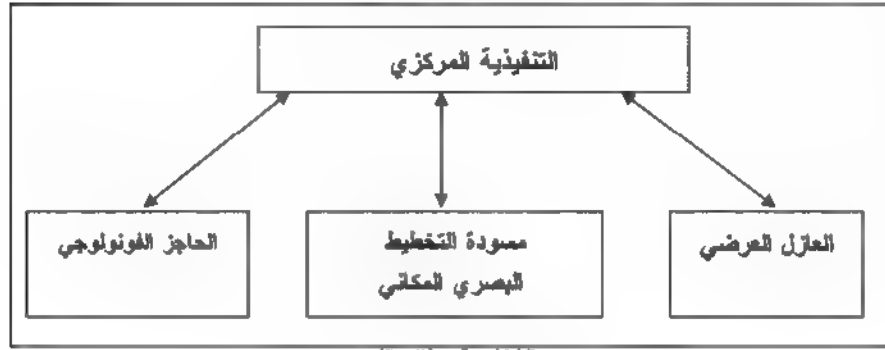
نظريات الذاكرة العاملة:

هناك العديد من النماذج المقترحة بشأن كيفية عمل الذاكرة العاملة سواء تشرحياً أو معرفياً. وهناك ثلاثة نظريات لاقت قبولا واسع النطاق وفيما يلي توضيح هذه النظريات:

١- نظرية بادلي وهيتش (Baddeley & Hitch 1994)

يشير بادلي وهيتش (Baddeley & Hitch 1994) إلى أن نظرية الذاكرة العاملة تقوم على افتراض وجود ثلاث مكونات رئيسية هي عملية التحكم المركزي Control process وذلك من خلال المنفذ المركزي أو الإجرائي central executive بالإضافة إلى

نظامين فرعيين على درجة عالية من النوعية، والتخصص Highly specialized subsystems هما حاجز الحفظ اللفظي A phonological particularity loop والتجهيز البصري المكاني Visual spatial skated ، والشكل رقم (٦-٢) يوضح نموذج بادلي وهتش (The Baddeley & Hitch model Badde 1974)



الشكل رقم (٦-٢)

يوضح نموذج بادلي وهتش

وهذا النموذج لاقى قبولا كبيرا عن الذاكرة العاملة، فالذاكرة العاملة تختلف عن الذاكرة قصيرة المدى وطويلة المدى، كما إنها تؤثر على القدرة اللغوية، والقراءة عند الأطفال، وهي تسمح لجزيئات عديدة أن تأخذ مكانها في المخ وفي آن واحد ولذلك فهي مكونة من ثلاثة عناصر رئيسية وهي :-

- ١- التنفيذية المركزية (central executive) وهو عبارة عن عنصر حر له قدرات محدودة يقوم بنقل المعلومات وتحويلها أي تنسيقها، وضبط تزامنها من مختلف المصادر الخارجية والداخلية الممكنة .
- ٢- الحاجز الفونولوجي (phonological loop) ، وبه مخزن المعلومات الصوتية، والحفظ البصري، وتشفر به المعلومات اللفظية لمدة ثانيتين قبل أن يتلاشى .
- ٣- مسودة تخطيط التجهيز البصري المكاني (the vision-spatial sketch pad) وهو الجزء الخاص بالتشفير البصري المكاني، وأهم عنصر في نظام الذاكرة العاملة، وله قدرات محدودة ويتعامل مع المهام المعرفية المتعددة .

وقد امتدت النظرية لتشمل عنصر رابع (Baddeley 2000) وهو العازل العرضي (the episodic buffer) والذي يتعلق بعلم أصوات الكلام والمعلومات البصرية والبصرية المكانية، وربما المعلومات التي لا تغطيها النظم الأخرى.

وفى إطار فهم اللغة تتكون الذاكرة العاملة من مكونين أساسيين هما:-

- أ- أنظمة تخزين خاصة تتضمن ما يسمى بالعروة المفصلية وهي تعمل أيضا كمصد سماعي وفقا لقاعدة معينة ولفترة محدودة.
- ب- المنفذ المركزى ومن خلاله تتم العمليات التجهيز للوصول إلى الاستجابة، ويطلق عليها المساحة المتبقية من عدم المعرفة لدى الفرد.

٢-نظرية كون The Theory of Cowan

كون (CowanN. 2005) (CowanN. 1995) وأوبرور (OberauerK. 2002) حيث ترجح هذه النظرية أن الذاكرة العاملة جزء لا يتجزأ من الذاكرة طويلة المدى، وهذه النظرية تعبر عن مستويان:

الأول: يتكون من الذاكرة طويلة الأجل، والتي بها العديد من التمثيلات النشطة.

الثاني: ويدعى (focus of attention) ويعنى بؤرة الانتباه، وهي تتعلق بسعة الذاكرة، وقدرتها على حمل أربعة تمثيلات فى نفس الوقت.

وقد أضاف أبرور (OberauerK. 2002) عنصر ثالث وهو يخدم بؤرة الانتباه، فعندما تكون البؤرة بها أربعة عناصر فيمكن للفرد أن يقوم بعملية حسابية لكل رقم على حدا مع احتفاظه بباقي الأرقام، أى عمل معالجة لكل رقم على حدا، أى العمل بشكل موازى تجهيز ومعالجة لكل رقم مع الاحتفاظ بباقي الأرقام.

٣-نظرية اريكسون وكانتش The Theory of Ericsson & Kitnsch

من المعروف أن سعة الذاكرة العاملة سبعة أرقام، وقد أظهرت عمليات التوسيع لمدى الذاكرة أنه عن طريق التدريب المكثف على إستراتيجية التشفير encoding strategy قد يصل مداها إلى أكثر من (٨٠) رقم كوحدة واحدة (as a single unit)

أوشريحة (a chunk) في قائمة مجمعة (عادة في مجموعات من ثلاثة إلى خمسة) usually in groups of three to five and these groups are encoded as a single unit ويمكن تشبيه هذه العملية بالشكل الهرمي بتجميع الوحدات الصغيرة في وحدة أو شريحة (chunk) وهي أعلى مستوى في الشكل الهرمي للاحتفاظ في الذاكرة العاملة retained in working memory لاسترجاعها. ويتم الاسترجاع من الذاكرة بمثابة إشارات تشير إلى أنها تحتوي على أرقام، أو كلمات إذا كان الأمر يتعلق بالقراءة.

فإذا كان المدى يتعلق بسبع قطع seven chunk فقط، فإن الذاكرة ستصبح ممثلة بعدد قليل من الجمل، ونحن بحاجة إلى مهارات الذاكرة في معظم المهام اليومية لفهم العلاقات المعقدة في ما ننجز، أو ما نخزنه في الذاكرة طويلة المدى. سواء في رواية أو نص علمي، لذلك فنحن بحاجة إلى عدد ليس بقليل من المفاهيم في الذاكرة العاملة التي تعمل مع بعضها البعض، ويتم استرجاع البنية والهيكل كما يشير كانيش (1995، Kintsch) عن طريق الإشارات توضح ماهيتها وهذا ما يسمى processes as long - term working memory أي عمليات الذاكرة العاملة طويلة الأجل.

٤- نموذج جست وكارينتر Just & Carpenter 1992

يذكر أحمد طه محمد (١٩٩٥: ١٣٤: ١٣٥) أن جست وكارينتر (١٩٩٢) أن الذاكرة العاملة في إطار فهم اللغة يجب أن تتأخر فقط الجزء الخاص بالمنفذ المركزي (Central Executive) وقدما تصورا يجمع بين وظائف التخزين، والتجهيز معا مع بعض الدلائل الرقمية المصاحبة كما يتضح من خلال المسلمات التالية:

١- محتوى الذاكرة العاملة هو دائما معلومات نشطة، ولا بد من زيادة نشاطها باستمرار عن طريق ما يسمى بعملية التنشيط Activation Process بغرض دعم أي من الوظائف التخزين أو التجهيز.

٢- كل عنصر يدخل إلى الذاكرة له مستوى معين، ولا يتوقف التنشيط على ما إذا كان هذا المستوى هو مستوى الكلمة أو العبارة، أو القضية أو الموضوع

ككل، حيث أنه أثناء عملية الفهم تكون المعلومات نشطة خلال عملية تشفير النص، وأيضاً خلال استرجاع المعلومات التي يحتاجها التجهيز من الذاكرة طويلة المدى، وبالتالي فالمعلومات في الذاكرة العاملة موضوع التجهيز نشطة دائماً مع الاختلاف في درجة النشاط من وقت لآخر. بل من موقف لآخر؛ ولذلك قد تتطلب الذاكرة العاملة أحياناً زيادة في التنشيط حتى يتم إنجاز المهمة في أسرع وقت ممكن. لكن النموذج الحالي لجست وكارينتر (١٩٩٢) يضيف إلى النماذج الثلاثة السابقة خاصية أخرى لعملية التنشيط، فمن وجهة نظرهما أن نظام الإنتاج Production System داخل الفرد يكفيه أن يتضمن ما يسمى بعنصر المصدر Source element وذلك عند تجهيز النص المترابط عضوياً، حيث ينتقل التنشيط من هذا المصدر إلى عنصر آخر فعال في النظام، وهكذا في شكل دائري متتابع من عنصر لآخر. فيحدث انتشار للتنشيط من جهة، ومن جهة أخرى يتكرر تنشيط بعض العناصر أكثر من مرة.

٣- أن التجهيز في مهام اللغة متأن Simultaneous أى أن كل العمليات المؤهلة لإنجاز المهمة تنشط معاً، ودليلاً في ذلك أنه عند ظهور فاعل الجملة أمام المفحوص فإنه يحاول أن يطور توقعه حول طبيعة الفعل الذي سيرتبط بهذا الفاعل في الوقت الذي يحاول فيه معرفة خصائص الحالة البنيوية للجملة ومعناها، بل والجانب النفعي فيها.

٤- إذا كانت العمليات اللازمة لإتمام عملية الفهم تزيد على السعة المتاحة للتجهيز في الذاكرة العاملة، فإن محاولات تنشيط هذه العمليات سوف يتم اختزالها حتى تصل إلى مستوى يصبح فيه التنشيط الكلي داخل الحدود القصوى التي تسمح بها الذاكرة العاملة، دون أن يكون ذلك على حساب سعة التخزين المطلوبة لإنجاز نفس المهمة. وبالتالي فالعلاقة بين التجهيز والتخزين في الذاكرة العاملة تتم وفقاً لخطة توزيع معينة يظهر هذا التوزيع

أكثر عندما تصل عملية التنشيط إلى حدها الأقصى، عندما تزداد مطالب المهمة فإن التجهيز سيكون بطيئا، وقد يتم نسيان بعض النتائج الجزئية، والعكس صحيح، عندما تقل مطالب المهمة فسيكون التجهيز سريعا وتقل احتمالات النسيان.

٥- تجهيزات متتابعة من الجمل في الذاكرة العاملة ممكن، حيث يتم الإبقاء فقط من هذه الجمل على مجموعة عناصر، هي التي يتم تجهيزها في الذاكرة، هذه العناصر هي الأكثر تمركزا وسط العبارات، والأكثر ارتباطا بخصائص معرفية تتعلق بالموضوع ككل، وبالتالي ستكون هذه الجمل هي عناصر المصدر التي يتم من خلالها تنشيط جمل وأفكار النص ككل.

وعليه فإن فهم الأفراد للغة سيعتمد بصفة أساسية على سعة الذاكرة العاملة لدى كل فرد ومقدار التنشيط الذي يتاح له، وما إذا كان هذا التنشيط يتناسب مع مطالب كل من التخزين والتجهيز لدى كل فرد أم لا.

وترى الباحثة أن الذاكرة العاملة وجدت اهتماما كبيرا من الباحثين في المجال المعرفي، والتشريحي وذلك لأهمية الدور الذي تقوم به وخاصة في المهام التي تتطلب تركيزا عاليا، ونشاطا أكثر من التخزين، والمعالجة كالفهم السماعي والقرائي، وأكثر أجزاء الذاكرة العاملة اتفاقا من الباحثين على عمله، وأهميته هو التنفيذ المركزي (Central Executive)؛ وذلك لما تقوم به من استقبال المعلومات الخارجية وتنسيقها مع المعلومات الداخلية، وضبط تزامنها، وذلك يؤكد أنها من أكثر أجزاء الذاكرة العاملة نشاطا. ونشاط هذا العمل يتوقف على سعة الذاكرة لدى الفرد وعدد الوحدات التي يمكن التعامل معها خلال فترة زمنية محددة، ومدى استمرارية الانتباه، فكلما كانت سعة الذاكرة لدى الفرد كبيرة كلما كان التجهيز، والمعالجة أكثر، وأعمق.

سعة الذاكرة العاملة

يذكر ميلر (Miller G.A. 1956) أن الذاكرة العاملة عامة محدودة القدرة، فعند القياس لصغار الدارسين وجد أنها تمتد لخمسة إلى تسعة عناصر وتسمى عندئذ شريحة.

وقد كشفت البحوث في وقت لاحق أن العناصر قد تكون أرقام وكلمات ورسائل، أو وحدات أخرى مستخدمة على سبيل المثال (تمتد لحوالي سبعة أرقام، وستة رسائل، وحوالي خمسة كلمات)

ويذكر هيلم (Hulme C. 1995) يتوقف ذلك على عدة عوامل منها طول العبارة وأقصرها، المضمون هل مألوف أم لا، وضوح الصوت والمحتويات معروفة للشخص أم لا.

أما كون (Cowan N. 2001) ذكر أن الطاقة الاستيعابية للذاكرة العاملة تصل إلى أربعة قطع (chunk) عند الصغار البالغين، وأقل في الأطفال والكبار في السن.

وترى الباحثة أنه يمكن للفرد أن يزيد من سعة الذاكرة العاملة بالتدريب، كما وجد الباحثين أنه بالتدريب على زيادة عمل الذاكرة العاملة يزيد الانتباه، وتحسن الوظائف الإدراكية، وبدون التدريب سيصبح النظام محملاً إذا زادت الوحدات عن سعة الفرد مما يسبب فقدانها وإرهاق المتعلم.

العلاقة بين التذكر والفهم

يذكر فؤاد أبو حطب وآمال صادق (٢٠٠٠: ٤٢٢) أن جانيه يشير إلى هذا النوع من نواتج التعلم بتسمية خاصة هي تعلم المعلومات اللفظية أو التعلم اللغوي لأن ما يحدث بالفعل أن يقوم المتعلم بالتلفظ بالمعلومات في صورة لغوية، ويميز بين ثلاثة مستويات من هذه المعلومات اللفظية هي الأسماء أو العناوين، والحقائق، والمعارف.

ويمتد نطاق التعلم بالنسبة لتنمية الذاكرة بين الاسترجاع الحرفي للمعلومات إلى التعبير عن الحقائق والمعارف، والذي يتجاوز النصوص الحرفية كما وردت في الكتب المدرسية، أو في تدريس المعلم، وهذا النوع الأخير من السلوك يسمى الذخيرة

اللفظية verbal repertoire للمتعلم، والذي يستخدم فيه مهارات التلخيص والشرح والمقارنة وغيرها، وهو بذلك يصبح أقرب إلى مفهوم الفهم comprehension كما تناولته الأطر النظرية للأهداف التربوية (ومن هنا تصنيف بلوم) الذي هو في جوهره مستوى أعلى من محض الاستدعاء الحرفي لما سبق تعلمه.

والفرق بين الاسترجاع الحرفي والفهم أن المتعلم في الحالة الأولى يسترجع ما أختزن من معلومات بنفس صورتها الأصلية تقريبا، أما في حالة الفهم فإنه يصوغ الأفكار والمعاني في عبارات مختلفة عن تلك التي وردت في النص الأصلي الذي تعلمه بالفعل، ومعنى ذلك أن الفهم هو ذاكرة من مستوى رفيع.

ويذكر محمد عباس المغربي (٢٠٠١: ١٩٤) أن الذاكرة العاملة تلعب دورا فعالا في عمليتي التعلم والتعليم ويترتب عليها عملية الفهم واستيعاب الدروس والاستدلال وحل المشكلات المختلفة.

ويذكر ماكسين (Maxine L. Young 2000) أن القراءة عملية معقدة تتطلب عند قراءة كلمة واحدة تفعيل عدد من العمليات المختلفة في وقت واحد، كالاعرف على أشكال الكلمات وتميز صوتيات الحروف، والإلمام بقواعد النحو. فالقارئ يسعى وراء الفهم وليس القراءة فقط.

ومن متطلبات الفهم أيضا تكامل العناصر السابقة مع سلاسة الانتقال من فقرة إلى أخرى للخروج بالفكرة الرئيسية، وبالتالي فهم الموضوع ككل. فالقارئ إذا وجد نفسه أمام حقائق منعزلة مفككة وفقد التسلسل فقد الاحتفاظ في الذاكرة العاملة بالفكرة الرئيسية وبالتالي فقد الفهم.

وهناك الكثير من الاختبارات التي تميز ضعف الذاكرة أو ما يتعلق بها من مشكلات من المشكلات الأخرى للتدخل في الوقت اللازم للتخلص من هذه الصعوبات.

الذاكرة العاملة وصعوبات الفهم القرائي

يشير فتحى الزيات (١٩٩٨: ١٩٥: ١٩٦) إلى أن الذاكرة العاملة، وفعاليتها تمثل متغيراً هاماً من المتغيرات المعرفية التى تقف خلف كفاءة وفاعلية نظام تجهيز، ومعالجة المعلومات، وأن الارتباطات بين مستوى كفاءة الذاكرة العاملة، والتحصيل تميل بصفة عامة إلى الارتفاع حيث تراوحت بين (٠,٩٠ - ٠,٧٢) بالنسبة للفهم القرائي أكثر أنماط صعوبات التعلم شيوعاً وانتشاراً، فالذاكرة العاملة تختص بالمهام المعرفية ذات المستوى الأعلى، أو الأكثر تعقيداً مثل الفهم القرائي والرياضيات، والذاكرة قصيرة المدى تلعب دوراً هاماً فى الأنشطة، أو المهام المعرفية ذات المستوى الأدنى، أو الأقل تعقيداً مثل القراءة والتعرف.

والإسهام النسبى للذاكرة العاملة فى التباين الكلى للفروق بين ذوى صعوبات التعلم والعاديين من الأطفال والكبار أكبر وأكثر أهمية من إسهام الذاكرة قصيرة المدى.

ويذكر أحمد طه محمد (١٩٩٥: ١٣٠: ١٣١) أن دراسة جاكسون وميكلاند فيما بعد دراسة ماسون وميللر (1983) Miller & Masson اللذان وجدوا أن العلاقة بين مدى الذاكرة العاملة وفهم المقروء تتراوح بين ٧، ٩، هذا بالإضافة إلى أن المفحوصين ذوى مدى الذاكرة العاملة المنخفض كانوا يقرءون ببطء فى السياقات السهلة، ولكن البطء والتأنى عندهم هامشياً بالمقارنة بأصحاب مدى الذاكرة المرتفع. أما فى الموضوعات الصعبة فقد كان البطء والتروى عند أصحاب مدى الذاكرة المنخفض أساسياً وجوهرياً وليس هامشياً كما عند أصحاب مدى الذاكرة المرتفع.

ويذكر محمد على كامل محمد (٢٠٠٦: ٥٧: ٥٨) أنه قد تؤثر اضطرابات الذاكرة البصرية على القدرة على تذكر بعض الحروف والكلمات، وعلى ترتيب الحروف فى الكلمة وعلى ترتيب الكلمات فى الجملة، ومن ناحية أخرى فإن اضطرابات الذاكرة السمعية قد تؤثر على القدرة على تذكر أصوات الحروف وعلى جميع هذه الأصوات لتشكيل كلمات فيما بعد، وقد يقوم هؤلاء الطلبة بتغيير ترتيب

مقاطع الكلمة عندما يقرؤها. وقد ينتج ضعف القدرة على استرجاع المعلومات من استراتيجيات الترميز غير الفاعلة ومن التدريب أو ترتيب المعلومات، ومن كون المادة غير مألوفة، أو عدم الكفاءة في آلية استرجاع المعلومات المخزونة.

وتذكر أمينة إبراهيم شلبي (٢٠٠٠: ١٢١) أن بعض الباحثين مثل ماندلير (Mandlre 1985) يؤكدون أن الأفراد الذين يمتلكون قاعدة معرفية قوية تكون لديهم القدرة على إحداث التكامل لوحداث وفئات المعرفة حول موضوعات مختلفة، كذلك يمكنهم إحداث العديد من الترابطات التي تنظم استراتيجيات واضحة وغير عشوائية، ويحدث هذا بطريقة تلقائية وبأقل قدر من الجهد من عمليات الذاكرة ونظام تجهيز ومعالجة المعلومات، وهو ما يفتقرون إليه ذوي صعوبات التعلم ممن يعانون من اضطرابات الذاكرة.

ويذهب نبيل فضل، (٢٠٠٢: ٥٢) إلى أن ذوي صعوبات القراءة يجدون صعوبة في الانتقال إلى مستوى التجهيز ومعالجة المعلومات بسبب تركيز انتباههم على تميز الكلمة واكتشاف حروفها، ومن ثم يتعثر عليهم استثارة العمليات المعرفية ذات المستوى الأعلى، كالفهم القرائي وتميز المعاني، والعلاقات القائمة بينهما.

تعقيب

من العرض السابق عن الخصائص المعرفية (الانتباه- السرعة الإدراكية - الذاكرة العاملة) لوحظ أنها عمليات عقلية تتأثر بسلامة الحواس. باعتبارها مستقبلات المعرفة، والمخ هو البوتقة التي يتم فيها التشفير، والتخزين، والاسترجاع، وتعتبر بنية الفرد المعرفية هي نتاج ما مر به من خبرات تم استقبالها بالحواس، والتفاعل معها، وعلى الفرد استخدام الإستراتيجية المناسبة؛ لاستردادها عند الحاجة إليها في موقف ما.

والفهم القرائي يعبر عن بنية عقلية سليمة، قوامها احتفاظ الفرد بمفردات غزيرة، ومعرفة جيدة وأفكار مرتبة، وثقة في التعبير عن هذا الفهم.

وعليه فإن الخلل في إحدى الحواس يعنى فقد نافذة من نوافذ التعلم، ويمكن تعويضها بحاسة أخرى، أما الخلل في إحدى العمليات المعرفية لابد النظر إليه بعين الاعتبار؛ لأن الإدراك لا يعوضه الانتباه والذاكرة لا تعوض الإدراك، مع إنها عمليات متتالية ومتعاقبة ولا يمكن الفصل بينها إلا لغرض الدراسة، إلا أن خلل أحدهم من الصعب تعويضية، ويجب معالجته إما طبيا أو نفسيا أو سلوكيا أو تربويا، فحسب تشخيص العلة ومعرفة سبب الخلل يتم العلاج.

ثانياً: الخصائص اللامعرفية

الخصائص اللامعرفية وهى العوامل الوجدانية المرتبطة بميل الفرد لعمل شيء ما، أو العزوف عنه .

(أ) دافعية الإنجاز Motivittion achievement

يذكر موسى، وأبو ناهية (١٩٨٨: ٨٢) أن من المفاهيم التى يرجع الفضل إلى موراي Muray، 1983 فى إدخالها إلى التراث السيكولوجى مفهوم الحاجة إلى الإنجاز need of achievement حيث بدأ هذا المفهوم فى الانتشار، على الرغم من المدى البعيد الذى ذهبت إليه الكثير من الدراسات والبحوث فى الإنجاز، إلا أن هذا المفهوم لم يخرج عن نسق موراي للحاجات النفسية.

المفهوم والتعريف بالمصطلح

يذكر فؤاد أبو حطب وآمال صادق (٢٠٠٠: ٤٢٢) أن الدافع motive هو حالة داخلية فى الكائن الحي تؤدي إلى استثارة السلوك، واستمراره، وتنظيمه نحو هدف معين، وتحتل الدوافع بهذا المعنى منزلة خاصة فى سيكولوجية التعلم والتعليم.

وتذكر نادية شريف وآخرون (٢٠٠٥: ٧١:٧٠) أن مفهوم الدافعية ظهر فى أوائل القرن العشرين، وأصبح أحد موضوعات علم النفس الهامة، نظرا لدوره فى التربية والتعليم، والإعلانات، والسلوكيات، وتفسير سلوك الشعوب، والفنانين، والمجرمين، والرؤساء.

ولقد وجد علماء النفس أن هذا التكوين النفسى يعد متغيراً بسيطاً، يقع بين المتعلم وبين موقف التعلم، ويعد أحد أهم عناصر موقف التعلم، إذ يشكل من ٧٠٪ : ٩٠٪ من جوانب عمليات التعلم والتدريب، الأمر الذى دفع Woodworth لأن يعتبره علماً خاصاً من علم النفس، وأطلق عليه علم نفس الدافعية Motivation Psychology (Biehler & Snow man 1990 P:317) يذكر أن الدافعية تعرف عموماً بأنها حالة داخلية لدى الفرد تستثير سلوكه ، وتعمل على استمراره ، وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين .

ويذكر هشام محمد الخولى (٢٠٠٢: ٢٠٦) أن مفهوم الدافعية يلعب دور العصب فى الحياة النفسية وعلم النفس فيشير بيرد "Bird" إلى أن كلمة دوافع هى مصطلح عام أطلق للدلالة على العلاقة الدينامية بين الكائن الحى وبيئته . فالأفراد لا يستجيبون للمواقف بطريقة واحدة ، ومن ثم تعتبر الدوافع تكوينات فرضية وبسيطة ترمز إلى العلاقة الدينامية بين الكائن الحى والوسط الذى يعيش فيه ، وهى بالتالى ضرورية لتفسير مسببات السلوك ولها قيمة وظيفية كبيرة فى حياة الإنسان يذكر هنرى موراي (H.murray 1938) وديفيد ماكيلاند (David McClelland 1953) أن الدافع للإنجاز هو الرغبة ، أو الميل إلى عمل أشياء على نحو جيد بقدر الإمكان ، أى الحرص على تحقيق الأشياء التى يراها الآخرون صعبة ، والسيطرة على البيئة الفيزيقية ، والاجتماعية ، والتحكم فى الأفكار ، وحسن تناولها وتنظيمها ، وعمل الأشياء الصعبة على نحو جيد ، وسريع بقدر الإمكان ، وبطريقة استقلالية ، ومنافسة الآخرين ، والتفوق عليهم .

يذكر على السيد سليمان (٢٠٠٠) أن دافعية الإنجاز تنمو باستمرار بوصفها أحد العوامل الهامة فى دافعية التعلم ، مع ملاحظة أنها لا تنتمى إلى الشخصية ، وإنما تعتمد أيضاً على عوامل التربية والتنمية الموضوعية فى حياة الإنسان ، كما تعتمد أيضاً على بنى موضوعية متقدمة ، وكذلك على أساليب معرفية للتعامل مع المجالات الموضوعية ؛ لأن نمو الدافعية يتم فيما بين سن الثالثة وسن الثامنة .

ويضيف هشام محمد الخولى (٢٠٠٢: ٢٠٧) أن الدافعية للإنجاز كغيرها من

أنواع الدوافع يكتسبها الفرد ويتعلمها خلال مراحل حياته المختلفة، ولهذا فهي ترتبط بكثير من المتغيرات الأخرى التي تنشأ لديه مثل المنافسة، والجدية في العمل والسرعة في الأداء، وحيث هذه السمات إذا ما تميز بها الفرد فإنها تعمل بدورها على تكوين وتقوية دافعية الإنجاز، وخلاف ذلك فإن الدوافع للإنجاز يكون ضعيفا، أولا يكون موجودا على الإطلاق.

وتعرف الباحثة الدافعية للإنجاز بأنها انعكاس لحالة الفرد الداخلية نحو التعليم، إما بالرغبة فيه والإقبال عليه، أو بتجنب الموقف التعليمي وتبرير الابتعاد عنه، والذي يدل على الحالتين الإقبال والتجنب سلوك المتعلم في تحقيق هدفه من التعلم.

مكونات الدافعية

قد اقترح دورني (Dornyei 1994) لزيادة الدافعية لابد من العمل على تنمية الذاتية للمتعلم، وتقليل القلق لديه، وتشجيع التلاميذ على وضع أهداف فرعية قابلة للإنجاز، لزيادة الجاذبية في المحتوى المدرسي.

وقد اقترح كيلر (Keller 1998) نموذجا تدريسيا يشمل أربعة عناصر تنمي الدافعية لدى التلاميذ لدراسة موضوع ما. وقد أطلق كيلر على نموذجه (ARCS) وهي الحروف الأولى من المكونات التي تمثل مكونات النموذج.

وقد أشارت منى إبراهيم اللبودي (٢٠٠٥: ١٣٧: ١٣٨) إلى هذا النموذج موضحة أنه قد استفاد في هذا النموذج من عدد من النظريات المفسرة للدافعية، وفيه يحدد أربع استراتيجيات أساسية لتكوين الدافعية أثناء التدريس هي:

استراتيجية الانتباه: لاستثارة ودعم حب الاستطلاع والاهتمام بموضوع الدرس.

استراتيجية الصلة: التي تربط الموضوع بحاجات المتعلم واهتماماته.

استراتيجية الثقة: التي تساعد المتعلم على تبني توقعات إيجابية للنجاح.

استراتيجية الإشباع أو الرضا: التي تمد المتعلم بمعززات خارجية وداخلية مقابل ما بذل من جهد.

وترى الباحثة أن المدرس الناجح يستطيع أن يجذب انتباه تلاميذه بطرق بسيطة، وشيقة وغير مكلفة، كربط موضوع الدرس باهتمامات التلاميذ، ويترك لهم الفرصة للتعبير عن آرائهم، ومدى اهتمامهم بموضوع الدرس. مما يبعث بداخل التلاميذ الثقة بالنفس، والقدرة على النجاح في أداء المهمة، وخاصة إذا كانت مجزئة، ومتدرجة في الصعوبة. ويتوج المدرس هذا العمل الناجح بمدح التلاميذ والإطراء عليهم بعد تمام المهمة بنجاح، أو بالتغذية الراجعة إذا لم يتمكنوا من إتمامها.

أبعاد الدافعية للإنجاز

يذكر هشام محمد الخولي (٢٠٠٢: ٢٠٨: ٢١١) أنه يوجد اتجاه حديث يفترض أن الدافع للإنجاز تكوين متعدد الأبعاد وهو على قدر كبير من التعقيد والتداخل، وهذا الاتجاه يختلف عن الاتجاه الأول الأحادي البعد. ومن رواده ومؤيدي الاتجاه الحديث جيلفورد (Guilford 1959) وميتشل (Michell 1961) ومحمد اسماعيل عمران (١٩٨٠) وفاروق عبد الفتاح موسى (١٩٨١) وصفاء الأعسر وإبراهيم قشقوش (١٩٨٣) وفيري جيلفورد (١٩٥٩) أن الدافع للإنجاز يتضمن ثلاثة أبعاد أو عوامل على الأقل هي:

- الطموح العام - التحمل - المثابرة على بذل الجهد

والدافع للإنجاز ليس مطلقاً، ولا يظهر بمستوى واحد عند الفرد في كل الأحوال، وأن طبيعة العمل لا يمكن فصلها عن هذه المتغيرات الثلاثة، أما ميتشل (١٩٦١) فقد توصل إلى عدة عوامل لدافعية الإنجاز هي:

- (١) عامل الإنجاز الأكاديمي.
- (٢) عامل تحقيق رغبة الإنجاز.
- (٣) عامل الإنجاز غير الأكاديمي.
- (٤) عامل الرضا عن الذات.
- (٥) عامل الضغط الخارجي للإنجاز.

وقد اقترح محمد اسماعيل عمران (١٩٨٠) أن هناك أربعة أبعاد أو مكونات لدافع الإنجاز هي:

- (١) البعد الشخصي (ويتمثل في الطموح، والتحمل، والمثابرة)
 - (٢) البعد الاجتماعي (ويتمثل في التنافس مع الآخرين، والتفوق عليهم)
 - (٣) بعد السرعة والتنظيم (ويتمثل في مهارة تنظيم الأعمال، وسرعة أداؤها)
 - (٤) بعد المستوى (ويتمثل في حرص الفرد على الوصول إلى المستوى الجيد، أو الممتاز في أداء الأعمال المختلفة)
- وقد قام فاروق عبد الفتاح موسى (١٩٨١) بتعريف الدافع للإنجاز مستندا على دراسة هيرمانز 1970 Hermans حيث تمكن من التمييز بين مرتفعي، ومنخفضي الإنجاز في أن مرتفعي الإنجاز يتصفون بما يلي:

- (١) مستوى الطموح المرتفع .
 - (٢) السلوك الذي تنخفض فيه المغامرة .
 - (٣) القابلية للتحرك إلى الأمام .
 - (٤) المثابرة .
 - (٥) الرغبة في إعادة التفكير في العقبات .
 - (٦) البحث عن التقدير .
 - (٧) الاتجاه نحو المستقبل .
 - (٨) إدراك سرعة مرور الوقت .
 - (٩) الرغبة في الأداء الأفضل .
 - (١٠) اختبار مواقف المنافسة ضد مواقف التعاطف .
- لذلك فإنه يرى أن الدافع للإنجاز هو الرغبة في الأداء الجيد، وتحقيق النجاح، وهو هدف ذاتي ينشط، ويوجه السلوك، ويعتبر من المكونات الهامة للنجاح المدرسي للأطفال .

تري الباحثة أن الدافعية للإنجاز تبدأ من الأسرة، فلا أسرة تنمى في أبناءها حب النجاح، والسعي لتحقيقه، والمثابرة عليه، والطموح بسؤال الطفل ماذا تتمنى أن تكون،

وكيف تصل لذلك، وتسلب الضوء على الأشخاص الناجحين، وتقص له كم سعى هؤلاء الأشخاص للنجاح، والقراءة لأطفالهم ومناقشتهم فيما يقرؤون حتى تحدث الألفة بينهم وبين القراءة مما لا يجعلها جديدة وثقيلة عليهم في المدرسة.

أسباب تدني الدافعية الصفية

يذكر فؤاد أبو حطب وآمال صادق (٢٠٠٠: ٤٤٤) أن الدافع المعرفي cognitive motive يلعب دورا هاما في التعلم المدرسي، ويتمثل هذا الدافع في الرغبة في المعرفة، والفهم وإتقان المعلومات وصياغة المشكلات وحلها. وقد يكون هذا الدافع أقوى دوافع التعلم المدرسي على الإطلاق، وقد يكون مشتقا بصورة عامة من دوافع الاستطلاع والاستكشاف والمعالجة.

وترى نايفة قطامي (١٩٩٩: ١٧٣: ١٨١) أن تدني الدافعية للتعلم الصفية ظاهرة أكاديمية مدرسية يعنى بها المعلمون، والمربون في مختلف علاقاتهم مع المدرسة، أو المؤسسة التربوية (ومع ما يتجمع في الأدب التربوي وخبرات المربين) يمكن تحديد أسباب هذه الظاهرة في المجالات الآتية:

أولا: الاستعداد للتعلم ترد بعض حالات تدني الدافعية للتعلم إلى عدم توافر الاستعداد للتعلم (Learning-Readiness) ويقصد بالاستعداد الحالة التي يكون فيها المتعلم قادرا على تلبية متطلبات موقف التعلم، والخبرة التي تعرض له وقد تم تحديد نوعين من الاستعداد وفق اتجاهات بياجيه :

١- الاستعداد النمائي Developmental Readiness: حين افترض أن المرحلة

التطورية النمائية التي يمر بها المتعلم تحدد مدى استعداده لاستيعابه، وتمثل الخبرة التي تقدم له.

٢- القابليات Capabilities: أو المتطلبات السابقة (Prerequisites) إذ افترض أن

كل خبرة، أو موضوع يقدم للطلبة يتطلب توافر خبرات سابقة كما، ويتطلب مفاهيم أساسية قبلية ضرورية للتعلم الحالي؛ لذلك يمكن القول إن تعلم

الطلبة واستيعابهم للخبرة يتوقف على حالة استعدادهم العام والخاص، وأن غياب الاستعداد يسهم في تدنى الدافعية.

ثانياً: الممارسات الصفية: وتتضمن الممارسات الصفية جانبين رئيسيين، وهما ممارسات تتعلق بالطلبة، وممارسات تتعلق بالمعلمين.

أ- سلوك الطلبة يمثل الطلبة خلفية اجتماعية يتحدد فيها سلوك الطلبة عموماً، لذلك يمكن القول إن سلوك الطلبة الصفى هو نتاج خصائصهم الشخصية والبيئية الاجتماعية الصفية، وطالما أن الطالب يشكل أحد وحدات هذه البيئة الاجتماعية فلا بد من اعتبارها إذن (أى البيئة) عند فهم سلوكه التحصيلي ودافعيته للتعلم.

العناصر الصفية المهمة: تلك العناصر التي ينتبه إليها الطلبة، ويتفاعلون معها وهي كالتالى:

- ١- الجو الصفى السائد وهو ما يسود الطلبة من علاقات ودية أو محايدة، أو عدوانية، ويعتبر الجو الصفى العدواني جوا منفرا للتعلم أو للبقاء فى الصف أو المدرسة عموماً.
- ٢- التباين الشديد بين الطلبة فى مستوياتهم التحصيلية أو الاقتصادية، وفى أعمارهم، وأجسامهم.
- ٣- التنظيم الصفى وزيادة عدد الطلبة يمكن أن يسهم فى اختفاء كثير من الصعوبات والمشكلات مما يؤدي إلى إهمالها وعدم معالجتها.
- ٤- سيادة جو التنافس، وتوقعات الطلبة السلبية فيما يقدم إليهم من خبرات.
- ٥- تدنى الفائدة المباشرة من التعلم، وعجز الخبرات عن تلبية حاجات الطلبة.
- ٦- عدم وضوح ميول الطلبة وخططهم المستقبلية يجعل ممارستهم غير موجهة نحو أهدافهم.
- ٧- كراهية بعض المواد الدراسية أو ارتباطها بإساءة أو عقاب أو خبرة فشل حادة.

- ٨- تدنى حيوية الأنشطة الصفية.
 - ٩- غياب الربط بين الجهود التي يبذلونها، وما ينجزونه أو ما يحصلونه من خبرات.
 - ١٠- عدم إشباع الحاجات الأساسية مثل المأكل والملبس.
 - ١١- سيادة الدافعية الخارجية لدى الطلبة، فكثيرا ما ينجزون مهمات بهدف إرضاء المعلمين أو الوالدين.
 - ١٢- سيطرة الخبرات السابقة عن أنفسهم بتدنى تحصيلهم، مما يستدعى مساعدتهم على بناء صور جديدة عن أنفسهم عن طريق أنشطة تشدهم للنجاح والإنجاز.
- إن المتفحص للعناصر السابقة يدرك أهمية دور المعلمين والتربويين والسيكولوجيين في مساعدة الطلبة في إثارة دافعيتهم للتعلم الصفى وزيادتها.
- ب- ممارسات المعلمين يعتبر المعلم الوسيط التربوى المهم الذى يتفاعل معه الطلبة أطول ساعات يومهم ،لذلك يستطيع المعلم إحداث التغييرات والتعديلات التى لا يستطيعها أحد غيره، ولذلك يؤمل من المعلم أن يكون فاعلا نشطا ومخططا ومنظما ومسهلا ومثيرا لدافعية التعلم عند الطلبة.
- ممارسات المعلمين التى تسهم فى تدنى الدافعية .**
- ١- عدم كشف المعلم عن استعدادات الطلبة للتعلم فى كل خبرة يراد تقديمها للطلبة .
 - ٢- عدم سعى المعلم لمعرفة مستويات الطلبة التحصيلية حتى يحسن تفاعله معهم ويستطيع مراعاة ذلك فى تعلمهم .
 - ٣- إغفال المعلم تحديد الأهداف التعليمية التى يريد تحقيقها .
 - ٤- تهاون المعلم فى تقديم التعزيزات للطلبة .
 - ٥- سيطرة الروتين على الأنشطة والإجراءات الصفية .

٦- تركيز المعلمين على العلامات والدراجات، وغياب المعايير التي تحدد السلوك الصفي المقبول وغير المقبول.

ثالثاً: المواد والخبرات التعليمية: إن المواد، والخبرات التعليمية وسائط يتفاعل معها الطلبة، وتسهم في تطوير، وإثراء خبرات الطلبة، وتعلمهم؛ لذلك تتحدد النواتج التعليمية بما يقدم للطلبة من مواد، وما يهيأ لهم من خبرات، لكي يتفاعلوا معها، ويحدث التغيير، والتعديل، والتصحيح، والإثراء في أبنيتهم المعرفية، ومخزونهم المعرفي ومن المعروف أن المواد التعليمية هي مواد وأنشطة قابلة للتعديل، والتكيف لكي تلائم قدرات، واستعدادات الطلبة، وإن زيادة حيويتها ومعنويتها (أن تكون ذات معنى)، ويأتي ذلك من قبل المعلمين الذين لديهم الخبرة الكافية لتعديل بنية المواضيع الدراسية المنطقية، والسيكولوجية، وهذا يقتضى من المعلم أن لا ينظر للمادة التعليمية على أنها جامدة غير قابلة للتغيير، أو الإضافة أو التعديل.

الأفراد ذوي الدافعية المرتفعة

توصل ديفيد ماكيلاند (McClelland D. 1956) إلى أن الأفراد ذوي دافعية مرتفعة للإنجاز كانوا ممن ساعدهم الحظ في الوجود في أسر أظهروا لهم بعض الاستقلال من سن ٦-٨ وتوقعوا من أبنائهم توقعات مختلفة أكثر من الآباء الآخرين، مما يجعل الخيارات، وفعل الأشياء دون مساعدة، وبعض الآباء يغالى في هذا الأمر، مما يجعلهم يتوقعون أكثر ما يستطيع الأطفال فعله، وهو سابق الأوان مما يطلق عليه خنق (smother) في تنمية شخصية هؤلاء الأطفال.

المغالاة في الاستقلالية أو الاعتمادية يسمى بطرفي النقيض، فالنوعين يشعر الأطفال بأنهم غير أكفاء بعيدا عن منازلهم، وأنهم غير مستعدين لهذا النوع من الاستقلال، ويصبحون أكثر اعتمادا على والديهم، ويجدون صعوبة في اتخاذ قراراتهم بأنفسهم.

وتذكر فاطمة حلمي فريز (١٩٩٥) أنه قد توصلت النتائج إلى أن ذوي الدافعية

الداخلية للدراسة يكون لديهم حب الإتقان فى أداء المهام، وتقبل الصعاب، ومن ثم يكون لديهم إدراك مرتفع لقدراتهم، وكفاءتهم، ويكون تصورهم إيجابى عن ذواتهم، وبالتالي سيكونون أكثر قدرة على التسامح مع الفشل الدراسى، وتقبله على أساس ثقتهم فى أنفسهم، وارتفاع الدافعية الداخلية لديهم يمكنهم من تخطى الفشل.

(ب) تقدير الذات

يعد مفهوم تقدير الذات من المفاهيم الهامة التى تستحق الدراسة؛ لأنها تحمل شقين هامين، وهما تصور الفرد عن نفسه، والشق الثانى تصور، أو فكرة الآخرين عنه، وفى المجتمع المدرسى درجات التحصيل تشكل جانب كبير فى تقدير الطالب لنفسه، وتقدير الآخرين له من معلمين، وزملاء، حتى الوالدين.

المفهوم والتعريف

يذكر عبد الرحمن سيد سليمان (١٩٩٢: ٨٨) أن التراث السيكولوجى حفل بدراسات عديدة تناولت مفهوم تقدير الذات باعتباره مفهوما سيكولوجيا يتضمن العديد من أساليب السلوك. فضلا عن ارتباطه بمتغيرات متباينة، ومحددات شتى، فهو يرتبط بالعلاقات الشخصية المتنوعة، مدى شعور الفرد بالتوافق مع ذاته، ومع الآخرين إلى جانب تحديد أهدافه الذاتية، وتجدر الإشارة إلى أن تقدير الذات لا يتسم بالثبات فهو قابل للتغيير فالخبرات المتعلمة قد ترفع من معدلاته، أو تخفضها فأهم خاصية به من وجهة نظر علم النفس الإنسانى تتمثل فى تقييم، وتقبل الذات، ومحاولة تحسين أنفسنا ومن ثم تحسين الذات لتمييز تقدير الذات بالخاصية المرتفعة .

يشير كوبر سميث (Cooper. S 1967) أن تقدير الذات بأنه تقييم يضعه الفرد لنفسه وبنفسه، ويعمل على المحافظة عليه ويتضمن تقدير الذات اتجاهات الفرد الإيجابية، أو السلبية نحو ذاته، كما يوضح مدى اعتقاد الفرد بأنه قادر وهام وناجح وكفاء أى أن تقدير الذات هو حكم الفرد على درجة كفاءته، كما يعبر عن اتجاهات الفرد نحو نفسه، ومعتقداته عنها، وهكذا يكون تقدير الذات بمثابة خبرة ذاتية ينقلها الفرد إلى الآخرين باستخدام الأساليب التعبيرية المختلفة.

ويعرف روجر (Rogers 1989) تقدير الذات بأنه اتجاهات الفرد نحو ذاته، والتي لها مكون سلوكي وآخر انفعالي.

ويعرف مصطفى فهمي ومحمد على القطان (١٩٧٩: ٧١) تقدير الذات عبارة عن مدرك، أو اتجاه يعبر عن إدراك الفرد لنفسه، وعن قدرته نحو كل ما يقوم به من أعمال وتصرفات، ويتكون هذا المدرك في إطار حاجات الطفولة، وخاصة الحاجة إلى الاستقلال والحرية والتفوق والنجاح.

ويرى إيزاكسي (Isaacs 1982) أن تقدير الذات هو الثقة بالنفس، والرضا عنها واحترام الفرد لذاته ولإنجازاته واعتزازه برأيه وبنفسه وتقبله لها واقتناع الفرد بأنه لديه من القدرة ما يجعله ندا للآخرين.

ويرى علاء كفاقي (١٩٨٩: ١١٠) أن تقدير الذات يشير إلى نظرة الفرد الإيجابية إلى نفسه، بمعنى أن ينظر الفرد إلى ذاته نظرة متدنية تتضمن إحساس الفرد بكفاءته وجدارته واستعداداته لتقبل الخبرات الجديدة، وبصفة عامة يرتبط تقدير الذات بالسلوك الذي يعبر عن النمو أكثر مما يعبر عن ذلك أصحاب التوجه الإنساني في علوم النفس.

ويذكر نبيل محمد الفحل (٢٠٠٠: ١٠) أن ايريك فروم (Froom 1931) أحد الأوائل الذين لاحظوا الارتباط الوثيق بين تقدير الشخص لنفسه، ومشاعره نحو الآخرين، حيث أشار إلى أن الإحساس ببعض الذات لا ينفصل عن الإحساس ببعض الآخرين، وأن تقدير الذات المنخفض يعتبر شكلا من أشكال العصاب، وبعد سنوات لاحظ روجرز "Rogers" هذه العلاقة الوظيفية لدى العديد من مرضاه، ولاحظ أن الأشخاص الذين يبدون تقديرا مرتفعا للذات، يبدون تقبلا كبيرا للآخرين، وقد حدا هذا بروجرز إلى الإشارة إلى حاجة أساسية وهي تقدير الذات وإلى تأكيد أهميتها في تحقيق الصحة النفسية للأفراد.

الفرق بين تقدير الذات والمضاهيم الأخرى

يذكر علاء الدين كفاقي (١٩٨٩: ١٠٢) أن مصطلح تقدير الذات بدأ في الظهور في أواخر الخمسينيات، وسرعان ما أخذ مكانته المتميزة في كتابات الباحثين، والعلماء، بجانب المصطلحات الأخرى في نظرية الذات والتي زودت بها النظرية الأدب السيكولوجي، وقتذاك مثل مفهوم الذات الواقعية "Real Self" الذي يشير إلى إدراك الفرد لذاته كما هي في الواقع، ومفهوم الذات المثالية "Ideal Self" الذي يشير إلى الصورة المثالية، أو النموذجية التي كان يتمنى المرء أن يرى نفسه على منوالها، ومفهوم تقبل الذات "Self-Acceptance" وهو المفهوم الذي يشير إلى الفرق بين المفهومين السابقين، أو بين ذات الفرد الواقعية وذاته المثالية، ثم ظهر مفهوم تقدير الذات وهو يشير بدرجة أساسية إلى حسن تقدير المرء لذاته وشعوره بجدارته وكفايته.

ويذكر محمد المهدي (٢٠٠٧) أن تقبل الذات لا يعنى موافقتها على ما هي عليه دائما، وإنما هي مرحلة مهمة يبدأ منها الفرد التغيير للأفضل.

ويذكر أيضا أن الوعي بالذات Self-Awareness هي محاولة الفرد أن يرى نفسه كما هي، لا كما يجب أن يراها.

ويوضح أيزنك، وولسون (Eysenck & Wilson 1976) أن مفهوم تقدير الذات بأن الأشخاص الذين يحصلون على درجات مرتفعة في تقدير الذات لديهم قدر كبير من الثقة في ذواتهم وقدراتهم، ويعتقدون في أنفسهم الجدارة والفائدة، وأنهم محبوبين من قبل الأفراد الآخرين، بينما الأشخاص الذين يحصلون على درجات منخفضة في تقدير الذات لديهم فكرة سالبة عن ذواتهم بل يعتقدون أنهم فاشلين، وغير جديرين بالاهتمام فضلا عن قلة جاذبيتهم.

ويذكر نبيل محمد الفحل (٢٠٠٠: ١١) في الفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات، أن مفهوم الذات عبارة عن معلومات عن صفات الذات، بينما تقدير الذات يتضمن فهم موضوعي، أو معرفي للذات، بينما تقدير الذات فهم انفعالي للذات يعكس الثقة بالنفس.

العوامل التي تؤثر في تكوين الذات

يرى وولف (Wolf 1963) أن إدراك الذات عن طريق الاستدماج والإسقاط يكون في مجمله استدماج الحسن، وإسقاط القبيح، والتوازن بين العمليتين ليس مضمونا تماما مما يجعل الزيادة في جانب تسبب النقصان في الجانب الآخر؛ لذلك نجد أن تقدير الذات عرضة لعوامل ديناميكية ذاتية تؤثر فيه، وبعبارة وولف نجد أن الشخص إذا عبر عن نقص الانسجام بين الصورة الداخلية للذات، والواقع الخاص بالذات فإنه يتوتر انفعاليا، ويمكن أن نفترض أن غياب التعرف على الذات هو في حقيقته مقاومة للتعرف على الذات، لذا نصل إلى افتراض أن العوامل الديناميكية الداخلية تسبب عدم التعرف على الذات والحكم الانفعالي عليها.

العوامل المؤدية إلى تكوين تقدير ذات مرتفع أو منخفض

يذكر مصطفى فهمي ومحمد علي القطان (١٩٧٩: ٧٨) وفاروق عبد الفتاح (١٩٨٧: ٢١) تلك العوامل :

(١) عوامل تتعلق بالفرد نفسه فلقد ثبت أن درجة تقدير الذات لدى الطفل تتحدد بقدر خلوه من القلق، أو عدم الاستقرار النفسي، بمعنى أنه إذا كان الفرد متمتعا بصحة نفسية جيدة ساعد ذلك على نموه نموا طبيعيا، ويكون تقديره لذاته مرتفعا، أما إذا كان الفرد من النوع القلق غير المستقر فإن فكرته عن ذاته تكون منخفضة، وبالتالي ينخفض تقديره لذاته .كما يتأثر تقدير الذات بذكاء الفرد، وقدراته العقلية، وسماته الشخصية، والمرحلة العمرية والتعليمية التي يمر بها.

(٢) عوامل تتعلق بالبيئة الخارجية وهي متصلة بظروف التنشئة الاجتماعية، والظروف التي تربي ونشأ فيها الفرد، وكذلك نوع التربية ومنها:

— هل يسمح له بالمشاركة في أمور العائلة ؟

— هل يقرر لنفسه ما يريد ؟

- ما نوع العقاب الذى يفرض عليه ؟

- نظرة الأسرة لأصدقاء الفرد (محبة أو عداوة) ؟

وخلاصة القول أنه بقدر ما تكون الإجابة على هذه الأسئلة موضوعية إيجابية بقدر ما تؤدي إلى درجة عالية من تقدير الذات.

ويرى بعض علماء النفس كماكيلاند (McClelland 1956) أن تقدير الذات لا يولد مع الإنسان، بل هو مكتسب من تجاربه في الحياة وطريقة رد فعله تجاه التحديات والمشكلات في حياته، وسن الطفولة هام جداً؛ لأنه يشكل نظرة الطفل لنفسه، فوجب التعامل مع الأطفال بكل الحب والتشجيع، وتكليفهم بمهام يستطيعون إنجازها فنكسبهم تقديراً وثقة في أنفسهم، وكذلك المراهقين.

وهناك علامات تظهر على الشخص ذو التقدير المنخفض للذات، منها الانطوائية، والخوف من التحدث على الملأ، وإتاعاب النفس في إرضاء الآخرين لتجنب سماع النقد منهم، بل إن العنف والعدوانية، وعدم تقبل النقد هي صور من ضعف تقدير الذات؛ لأنها عملية هروب من مواجهة مشكلات النفس.

ولا يجب الخلط بين تقدير الذات والثقة بالنفس، فإن الثقة بالنفس هي نتيجة تقدير الذات، وبالتالي من لا يملك تقديراً لذاته فإنه يفقد الثقة بالنفس كذلك.

المهمة الأولى في معالجة نقص تقدير الذات هي رفع مستوى الشجاعة عند الشخص ليواجه عيوبه ويعمل على حلها. ورفع مستوى الشجاعة يكون بالحديث الإيجابي للنفس بأنها غالية وعزيزة، ولها قدر عالٍ عند صاحبها، كأن يقول أنا أقدر نفسي، أنا أحب نفسي وبالتالي فإن حبها، وحب الخير لها يدعوان بالتأكيد إلى تخليصها من أى شوائب، أو عيوب قد تنقص من قدرها، أو تضعفها.

وترى الباحثة بناء على ما سبق أن تقدير الذات المرتفع يكون سبب لعدة عوامل، أهمها دور الأسرة في تربية الأبناء، وتنشئتهم على تقبل ذواتهم واحترامها كما هي، وتدريبهم على الاستقلال. كما أنه يمكن تدريب الشخص ذوى الذات المنخفضة على الارتفاع بذاته بالحديث الإيجابي عنه، وهو دور من السهل أن تقوم به الأسرة والمدرسة.

تعقيب

ومما سبق ترى الباحثة أن ذوى الدافعية المرتفعة للإنجاز يقدرّون ذواتهم. حيث توجد علاقة وثيقة بين تقدير الذات، والدافع للإنجاز المدرسي. المرتفعة فالرغبة في النجاح، والسعي لتحقيق الأهداف يؤدي إلى مزيد من المثابرة، ومزيد من الثقة بالنفس، وتقدير الذات. أما نقصان الدافعية للإنجاز المدرسي فيؤدي إلى ضعف التحصيل، ومن أسباب تدني دافعية الإنجاز تدني تقدير الذات. حيث يعتقد التلاميذ أنهم غير قادرين على التعلم، ويميلون إلى التقليل من قيمة قدراتهم، والشعور بعدم الكفاءة في التحصيل. فشعور الطالب بتدني تحصيله يجعله أمام نفسه بلا قيمة، ويؤثر على دوافعه واتجاهاته وسلوكه، كما يؤدي ذلك إلى قيام الطالب بإحداث مشاكل سلوكية داخل وخارج الصف والمدرسة، أو إلى مشكلات نفسية تجعله يتجنب التعليم مما يزيد الأمر تفاقمًا بما يتركه من أثر سيء على الطالب والمعلم والطلاب الآخرين.

المحور الثاني : لفهم القرائي Reading Comprehension

مقدمة

اقرأ يختلف الهدف من هذه الكلمة من مرحلة إلى أخرى. فعندما يطلب المعلم من تلميذ في أحد الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي أن يقرأ، فالهدف الذي يرجوه المعلم هو أن يتعلم الطفل القراءة من حيث الحروف والأصوات التي تتألف منها كلمات السطور في صفحة كتاب القراءة الملىء بالصور والألوان بجانب الكلمات، والتي تعين على فهم محتوى الدرس، ويختلف الحال عندما يسأل المعلم تلميذ الصف الرابع أو ما بعده أن يقرأ. حيث أن السؤال هنا عن المعلومات التي استطاع أن يحصل عليها من خلال ما قرأه في كتاب القراءة أو الكتب الأخرى (الرياضيات - العلوم - الاجتماعيات ...). فالقراءة هنا ليست هدف وإنما الهدف هو الوصول للمعنى، وهنا تكمن خطورة صعوبات الفهم في هذه المرحلة وهي مرحلة اقرأ لتتعلم أي لتحصل على مضمون ما تقرأ، وتستطيع أن تعبر عنه. كما أن الفهم القرائي يعد ضرورة

حياتية لقراءة الصحف والمجلات واللافتات والعناوين وتعليمات الطبيب أو الخطابات، وفي عصر المعلومات عظم دورها لفهم المعلومات المنشورة كل يوم على صفحات شبكة المعلومات الدولية.

التعريف والمفهوم

تعددت التعريفات لتفسير معنى الفهم القرائي ومنها ما يلي:-

يذكر أحمد طه محمد (١٩٩٥: ١٢٩) أن الفهم Comprehension مجموعة العمليات المعرفية، التي يقوم بها الفرد عند استقباله للمعلومات، والتي تبدأ بإدراك المادة المقروءة أو المسموعة أو المشاهدة، ثم تفسيرها في ضوء ما هو مخزون في الذاكرة، وذلك للوصول إلى صياغة جديدة تمكن الفرد من توظيف هذا التفسير في أغراض مختلفة.

ويذكر برون (Brown 1984) الفهم القرائي مهارات تفصل بين القارئ السلبي، والقارئ النشط، فالقارئ النشط يتفاعل مع النص، ويستطيع التنبؤ بما سيحدث بناء على الأدلة، أو الشواهد الموجودة بالنص، وخلق تساؤلات حول الفكرة الرئيسية، وفهم تسلسل السياق، وتوضيح الأجزاء التي قد تظهر بها خلط، وربط الأحداث في النص بالمعرفة السابقة، ويجب مساعدة مبتدئ القراءة لفهم هذا المفهوم، ومعرفة أهميته ليكون في الحسبان أثناء القراءة.

ويذكر جيمس مايك (James M. 2006) أن القارئ الجيد يتعرف على الحروف بسرعة لإنجاح عملية الفهم، فالقراءة رد فعل وليست عملية تفكير، فالقارئ حر فيما هي القراءة.

ويعرف اسماعيل اسماعيل الصاوي (٢٠٠٣: ٢٠٨) الفهم القرائي بأنه عملية عقلية ميتا معرفية تعتمد على مراقبة التلميذ نفسه، وإستراتيجياته التي يستخدمها أثناء القراءة، وتقييمه لها بالإضافة إلى كونه عملية عقلية تقوم على التمييز والتنظيم والاستنتاج، وإدراك العلاقات. وتتطلب قدرة التلميذ على فك رموز الكلمات المطبوعة

التي يستجيب لها التلميذ بصرياً، وحسن تصور المعنى الحرفي، والضمني لها سواء كانت كلمة، أو جملة أو فقرة، وذلك خلال فترة زمنية محددة.

ويذكر جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٧) أن تعريف القراءة الذي يستند إلى نظرية الخطة التصويرية إلى أن المعنى ليس متضمناً في النص. إذ لا يكفي أن يقوم القارئ بفك رموز الكلمات لتحديد معناها، ذلك أن القراءة تتضمن بل وتتطلب تفاعل القارئ مع المعلومات التي يقترحها النص من خصائص السياق.

ويذكر ريد ليون (Reid Lyon. G 2004) أن ضعف القراءة هو عجز في المقام الأول في الممرات العصبية في التعرف على الكلمات، وفك شفرتها، والتي تعرف أحياناً باسم ديسلكسيا dyslexia فقدراتهم الإدراكية تسمح لهم بفهم النص إذا قرء ببطء، وأن أكثر صعوبات القراءة شيوعاً في المجتمعات المدرسية التي تعتمد على الذاكرة اللفظية مما يؤدي إلى استمرار الصعوبات في دقة القراءة والطلاقة والفهم القرائي.

ويذكر محمد رياض احمد عبد الحليم (٢٠٠٧) أن الفهم عملية عقلية. يقوم بها القارئ للتفاعل مع النص مستخدماً خبراته السابقة، وإشارات السياق لاستنتاج المعاني المتضمنة في النص، ويستدل على الفهم القرائي من الإجابة على أسئلة الفهم في اختبار الفهم القرائي .

وتذكر منى اللبودي (٢٠٠٥:٢٠٠) أن عملية القراءة تتطلب القيام بمجموعة متزامنة من العمليات العقلية وتشمل:

- تركيز الانتباه على الرموز المطبوعة، والتحكم في حركة العين عبر الصفحة.

- أدراك الأصوات المصاحبة للحروف.

- فهم الكلمات وقواعد اللغة.

- بناء الأفكار الجديدة بما هو معروف بالفعل .

- تخزين الأفكار في الذاكرة.

هذه المهام العقلية تتطلب شبكة عمل ثرية من الخلايا العصبية، التي تصل بين مراكز المخ الخاصة بالإبصار واللغة والذاكرة. إذا كان العقل غير قادر على تكوين تصورات، أو الربط الأفكار الجديدة بالأفكار التي يخبزنها في الذاكرة، فإن القارئ لا يمكنه فهم أو تذكر المفاهيم الجديدة.

ويذكر ولترو كينتش وتيم (Wlter Kintsch Teun 1978) القارئ مشاركاً فعالاً مع النص، فالقارئ يتفاعل مع النص بالتفسير، ويبني معناه العقلي بنشاط بناء على التفسيرات الدلالية التي عقدت في الذاكرة أثناء القراءة. وهذا التفاعل يمكن القارئ أن يتذكر، ويستخدم ما تم قراءته وفهمه.

ويذكر نبيل عبد الفتاح حافظ (١٩٨٠: ٩١) أن القراءة هي عملية التعرف على الرموز المكتوبة أو المطبوعة التي تستدعي معاني تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ في صورة مفاهيم إدراك مضامينها الواقعية، ومثل هذه المعاني يسهم في تحديدها كل من الكاتب والقارئ معاً.

يمكن تعريف الفهم القرائي Reading comprehension على أنه مستوى فهم النص عبر المعدلات القراءة العادية (حوالي ٢٠٠-٢٢٠ كلمة في الدقيقة) للوصول إلى مستوى مقبول من الإدراك يصل لـ ٧٥٪ ويتوقف إتقان الفهم القرائي على التعرف السريع على الكلمات، وبدون جهد، وإن كان من الصعب على كثير من الطلاب إدراك معنى الكلمات المفردة، والتي تتعارض مع قدرتهم على فهم ما يقرأ.

(National Reading Panel 2000)

ويذكر صلاح عميرة (١٩٩٥) أن القراءة جزء من فنون اللغة المتسلسلة نمائياً (الاستماع والكلام والقراءة والكتابة)، والتي تتطلب فهم الرموز اللغوية المكتوبة، ومن ثم تستهدف القراءة القيام بوظيفتين:

الأولى: معرفة الرموز اللغوية من حروف، وكلمات تدخل في تكوين جمل وفقرات.

الثانية: فهم ما تنطوي عليه من معاني ومضامين ترتبط بحياتنا.

(نبيل عبد الفتاح حافظ: ٢٠٠٥)

ترى الباحثة أن بعض الباحثين قد اتفق على أن الفهم يعتمد على مجموعة العمليات المعرفية الانتباه - إدراك - ذاكرة مثل أحمد طه محمد (١٩٩٥) وريد ليون (٢٠٠٤) ومنى اللبoudى (٢٠٠٥) الذين أشاروا إلى أن أكثر صعوبات التعلم شيوعاً، التى تعتمد على الذاكرة اللفظية كما أشار هؤلاء إلى أهمية سلامة، وثناء الخلايا العصبية التى تصل بين مراكز المخ، والإبصار واللغة والذاكرة ،وقد ركز البعض على أهمية تفاعل القارئ مع النص لحدوث الفهم مثل تعريف وجيمس مايك (٢٠٠٦) ، وجابر عبد الحميد جابر (١٩٩٧) ، وولفر وكنيتش وتيم (١٩٧٨) ، ومحمد رياض أحمد عبد الحليم (٢٠٠٧) ، وقد ركز البعض على أن القراءة عمليتان مرتبطتان ببعضهما، وعدم حدوث الأولى وهوفك الشفرة يؤثر، ويعرقل عملية الفهم مثل ريد ليون (٢٠٠٤) ومنى اللبoudى (٢٠٠٥) ، ونبيل عبد الفتاح (٢٠٠٠) ، وصلاح عميرة (١٩٩٥) ، وتعريف فريق القراءة الوطنية (National Reading Panel 2000) ، وإسماعيل إسماعيل الصاوى (٢٠٠٣) الذى ربط فك الشفرة بالعمليات الميتامعرفية .

وعليه يمكن أن تعرف الباحثة الفهم القرائى على أنه عملية عقلية معرفية . تعتمد على سلامة العمليات العقلية وتعاقبها الانتباه، السرعة الإدراكية، الذاكرة العاملة التى يستخدمها القارئ، أو المستمع أثناء المشاركة الفعالة مع النص، وهذه العمليات تحدث متزامنة، وتحتاج إلى ثراء فى الخلايا العصبية، ومن متطلبات الفهم تفاعل القارئ مع النص لاستنتاج المعانى الضمنية، والاتفاق والاختلاف مع الكاتب، وتكوين مفهوم خاص به .

وتعرف الباحثة صعوبة التعلم النوعية فى الفهم القرائى التى يواجهها بعض التلاميذ كما يلى:

التلميذ الذى يوصف بأنه ذو صعوبة فى الفهم القرائى هو التلميذ الذى يتباين أدائه الفعلى (على اختبار الفهم القرائى المستخدم لغرض الدراسة) عن الأداء المتوقع له (فى ضوء قدرته العقلية العامة على اختبار الذكاء المصور) بمقدار فرقة دراسية أو أكثر، ويتحقق شرط الصعوبة باستبعاد حالات صعوبات فك الشفرة ، وحالات

الإعاقات الذهنية، والإعاقات الحسية والجسمية الواضحة، وحالات الحرمان البيئي والاضطراب الانفعالي، باستخدام محكى من محكات صعوبات التعلم (الاستبعاد والتباعد).

وبما أن صعوبات الفهم القرائي نوع من صعوبات التعلم ترى الباحثة ضرورة عرض تعريف من تعريفات الصعوبات التعلم الكثيرة، وبعض محكات تشخيص صعوبات التعلم:

تعريف صعوبات التعلم

وضعت اللجنة الاستشارية الوطنية للمعوقين (١٩٦٨) تعريفا لصعوبات التعلم أصبح بعد تنقيحه متضمنا في القانون العام رقم ٩٤-١٤٢ عام ١٩٧٥ الذى دعا إلى تربية جميع الأطفال المعوقين.

وينص التعريف على أن مصطلح الأطفال ذوى صعوبات الخاصة بالتعلم يعنى أولئك الأطفال الذين يعانون من قصور فى واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التى تدخل فى فهم أو استخدام اللغة المنطوقة، أو المكتوبة، ويظهر هذا القصور فى نقص القدرة على الاستماع أو الكلام، أو القراءة أو الكتابة، أو الهجاء، أو أداء العمليات الحسابية. وقد يرجع هذا القصور إلى إعاقة فى الإدراك أو إصابة فى المخ، أو إلى الخلل الوظيفى المعنى البسيط، أو إلى عثر القراءة أو الكلام، ولا يشمل الأطفال ذوى صعوبات التعلم الناتجة عن إعاقة بصرية، أو سمعية أو حركية، أو تخلف عقلى أو اضطراب انفعالي، أو حرمان بيئى وثقافى واقتصادى. (محمد على كامل، ٢٠٠٣: ٦)

محكات صعوبات التعلم

يذكر سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم (٢٠٠٧: ١٠٣) أن تشخيص صعوبات التعلم والتعرف المبكر على الأطفال الذين يعانون منها من ضرورة بمكان حتى يمكن إعداد البرامج اللازمة لمواجهتها، وعلاجها فى بدايات ظهورها، بذلك يمكن تخفيف

حدة تأثيرها على هؤلاء الأطفال. وهذا التشخيص، أو الاكتشاف لهؤلاء الأطفال هو الخطوة الأولى من إجراءات التشخيص، ووضع البرامج والعلاج اللازم.

ويمكن تشخيص التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بعدة محكات منها ما يلى :-

١- محك الاستبعاد حيث يتم استبعاد الأطفال الذين يرجع ضعف التحصيل لديهم عن المتوقع لأسباب تخص الإعاقة كضعف الرؤيا والسمع، أو التخلف العقلى، أو الإعاقات البدنية والحركية، أو الحرمان البيئى أو الثقافى أو التعليمى أو الاقتصادى.

٢- محك التباعد الذى يشتمل على :-

أ-التباعد بين الذكاء والتحصيل: وتوجد أربع طرق لحساب التباعد فى هذا الجانب وهى:

- طريقة الانحراف عن مستوى الصف.

- حساب التباعد بين التحصيل الفعلى، والتحصيل المتوقع.

- مقارنة نسبة الذكاء، والتحصيل باستخدام الدرجات المعيارية.

- طريقة انحدار الذكاء على التحصيل.

ب-التباعد فى الوظائف، أو النمو الخاص بالنواحى الداخلية مثل اللغة، الحركة، الانتباه، الذاكرة، القدرة البصرية الحركية، إدراك العلاقات حسيا، حيث نجد أن الطفل ينمو بشكل عادى فى بعض هذه الوظائف، ويتأخر فى بعضها الآخر، فمثلا قد نجده ينمو فى اللغة، ويتأخر فى الإدراك البصرى أو المشى.

٣- محك التربية الخاصة ويشير هذا المحك إلى أن الذين يعانون من صعوبات تعلم يكونون فى حاجة إلى طرق خاصة فى التعليم تتناسب مع صعوباتهم، وتختلف عن الطرق العادية فى التعليم.

وفيما يلى توضيح مراحل النمو فى القراءة، لمعرفة التسلسل المنطقى لعملية القراءة والفهم:

مراحل النمو فى القراءة

هناك مرحلتان هامتان يمر بهما الطفل فى رحلته مع القراءة والفهم القرائى، وكل مرحلة تعتمد على مجموعة من العوامل التى تكفل لها النجاح، وتيسر للانتقال للمرحلة التى تليها، يذكر فهيم مصطفى (١٩٩٤: ٣٩: ٦٠) أن الأطفال يمرون بعدة مراحل أثناء النمو فى القراءة ومن أهمها المرحلتان الآتيتان:

أولاً: مرحلة الاستعداد للقراءة: إن استعداد الطفل لتعلم القراءة يعتمد كثيراً على النضج العقلى والذكاء عند الطفل، وأكدت دراسات أخرى علاقة الاستعداد بعمر الطفل وبحالته النفسية والاجتماعية، ونوهت الدراسات أيضاً بلغة الطفل وأهميته ومقدار نموها وهذا يؤكد أن الاستعداد للقراءة له عوامل مختلفة كل منها وثيق الصلة بالعوامل الأخرى. وهذه العوامل هى:

- أ- الاستعداد الجسمى.
- ب- الاستعداد العاطفى.
- ج- الاستعداد التربوى.
- د- الاستعداد العقلى.

فيما يلى شرح موجز لهذه الاستعدادات :

أ- الاستعداد الجسمى: مما لا شك فيه أن الطفل الصحيح أقدر على حمل مسئولية التعليم، وأكثر صلاحاً له من الطفل المريض، لأن الطفل المريض كثير التعب وسريع اليأس وموزع الانتباه وقليل النشاط، لا توجد لديه دوافع قوية تدفعه إلى حب العمل المدرسى، أو الرغبة والاستمرار عليه، وتعليم القراءة يتأثر بهذه الحالات جميعها، وأهم الشروط التى يجب أن تتوافر فى جسم الطفل قبل البدء بتعلم القراءة هى:

- ١- أن يكون الطفل بحالة صحية جيدة.
- ٢- أن يكون الطفل سليم البصر.

٣- أن يكون الطفل سليم السمع .

٤- أن يكون للطفل جهاز نطق سليم .

ب- الاستعداد العاطفى: إن لحالة الطفل النفسية أثرا واضحا فعلا ؛لذلك فإن الطفل يحتاج إلى ذخيرة لا بأس بها من الصحة النفسية والاستقرار العاطفى، وأن تراعى الأسرة منح الطفل المحبة المتزنة التى تسمح له بمساحة للاستقلال والاعتماد على النفس .

ج- الاستعداد التربوى: قبل أن يبدأ الطفل بتعلم القراءة يجب أن يكون قد استعد استعدادا تربويا كافيا ييسر عليه تعلم القراءة وهذا العمل قاسم مشترك بين الأسرة والمدرسة، فالبيت هو المكان الذى تتكون فيه خبرة الطفل الشخصية . وخبرة الطفل هى المعين الذى يستمد منه مفاهيمه ومعانيه ومعارفه الأولية فاستعداد الطفل التربوى يتوقف على عدة عوامل هى :-

١- **القراءة تعتمد كثيرا على الخبرة فالطفل:** لا يمكنه فهم كلمة إذا لم تكن لها صلة بخبرته، والمعلم القدير هو الذى يعتمد على خبرة الطفل لتوصيل المعلومة .

٢- **القراءة تعتمد على عدد المفردات التى يعرفها الطفل:** يجب أن تكون المفردات كافية للبدء بتعلم القراءة، ومقدار المفردات يعتمد على الخبرة، فبعض الأسر تشجع نمو المفردات فى لغة الطفل؛ لأنهم يسمحون لهم بالتكلم ولا يضجرون من أسئلته العديدة المخرجة، فى حين أن أسر أخرى لا تسمح للطفل بالتحدث كثيرا .

٣- **القراءة تعتمد على اللفظ الصحيح والكلام الواضح:** يجب أن يكون الطفل قادرا على نطق الألفاظ نطقا سليما والتعبير عن نفسه بدقة، وإخراج الحروف من مخارجها الأصلية . كل هذه الأمور وثيقة الصلة باستعداد الطفل لتعلم القراءة .

٤- **القراءة تعتمد على الانتباه المركز قبل تعلمها:** إذا تعود الطفل الانتباه المركز قبل البدء في تعلم القراءة، أصبح أكثر قدرة على تعلمها وأسرع تناولاً لها، ويجب ألا يغيب عن بال المعلم أن أفق الانتباه يجب أن يزداد بصورة تدريجية عند الطفل، فلا يرهقه في بادئ الأمر بالأعمال التي تتطلب تركيزاً وانتباهاً لفترة طويلة من الزمن.

٥- **القراءة تعتمد على تسلسل الأفكار:** إن القراءة تحتاج على القدرة على إدراك التسلسل بالأفكار، والقدرة على التذكر وربط الأفكار الحاضرة بما يسبقها وما يتبعها، حينئذ يستطيع القارئ فهم الفكرة الرئيسية في الموضوع الذي يقرؤه، ولذا يجب أن تنمي هذه القدرة عند الطفل في السنوات الدراسية الأولى.

٦- **القراءة تتطلب القدرة على إتباع الإرشادات:** تحتاج القراءة إلى مهارات متعددة يجب على الطفل أن يتعلمها حتى يصبح قارئاً مجيداً، وتعلم أى مهارة يشترط في الطفل توافر القدرة على فهم الإرشادات التي يطلب منه العمل حسبها.

د- **الاستعداد العقلي:** قبل أن يبدأ الطفل بتعلم القراءة يجب أن يكون قد بلغ درجة من النضج العقلي تؤهله لتعلم القراءة، والنضج العقلي يتأثر بمؤثرات عديدة ومختلفة، صحية ونفسية وتربوية، والحقيقة أن الاستعداد العقلي للقراءة هو نتيجة لعوامل الوراثة والبيئة، والتربية فالمعلم القدير هو الذى يعمل على تقريب الهوة بين المستويات العقلية المختلفة عند الأطفال .

ثانياً: مرحلة البدء الفعلي في القراءة: تتركز أسس الأولية لتعلم القراءة حول الطفل وهي مرحلة الاستعداد للقراءة والتي مر الحديث عنها، في حين تتركز أسس في مرحلة البدء الفعلي بتعليم الطفل القراءة حول بيئة الطفل التعليمية، أى حول المنهج الدراسى لتعلم القراءة، وحول المادة الدراسية، وحول الأسلوب الذى يتبعه المعلم في غرفة الدرس ليساعد الطفل على تعلم القراءة وعلى إجادتها والرغبة فيها.

وترى الباحثة من خلال ما سبق الحديث عن الاستعداد للقراءة، أهمية الحالة الصحية من صحة عامة، وسلامة الحواس، والحالة العقلية. وتعظيم دور الأسرة في ثراء لغة الطفل، وإنعاش مخزونه من مفردات بالقراءة له، وتعزيزه على القراءة؛ لتكوين بنية معرفية قوامها الخبرات المعرفية، التي يمر بها الطفل من خلال القراءة. والمعلم الذي له دور عظيم في المرحلة التالية للأسرة، وهي مرحلة البدء الفعلي للقراءة. فالمعلم قد يترك أثرا طيبا في نفس المتعلم عن القراءة، أو يحدث خلاف ذلك مما يترتب عليه آثار سيئة، وكراهية للمدرسة والتعليم.

أنواع القراءة

يذكر جون غوثري (John T. Guthrie 2004) أن الإنجاز القرائي في الصفوف من ٣-٥ يعد ذا أهمية حاسمة؛ لأن الفهم للمعلومات في العلوم والدراسات الاجتماعية يشكل تحديا جديدا للطلاب، ويحتاج الأمر إلى تشجيع الطلاب على القراءة، والبحث عن تعليمات مبتكرة لزيادة إدراك المقروء لسد الاحتياجات المعرفية في تلك العلوم. وللقراءة عدة أنواع منها ما يحقق هذا المعنى أي زيادة إدراك المقروء ومنها ما لا يحققه فيذكر فهميم مصطفى (١٩٩٤: ٧١: ٨٤) وسلوى مبيضين (٢٠٠٣: ١٤٢: ١٥٥) ويوس وفاغن (Bos C. & Vaughn 1998) أن القراءة من حيث الأداء أو الشكل نوعان: قراءة صامتة وقراءة جهرية مع وجود نوع ثالث وهو قراءة الاستماع.

أ- القراءة الصامتة

تعرف القراءة الصامتة بأنها العملية الفكرية التي يتم فيها تفسير الرموز المكتوبة، وفهم معانيها بسهولة ودقة، دون صوت أو همس ولا تحريك لسان أو شفه ومن خلال هذا التعريف يتضح لنا أن القراءة الصامتة تقوم على عنصرين:

١- إعمال الفكر لفهم المقروء.

٢- النظر إلى المقروء دون الجهر بنطقه.

أغراض القراءة الصامتة ومزاياها:

بينت البحوث النفسية والتربوية أن القراءة الصامتة تحقق الأغراض التالية:

- ١- زيادة سرعة المتعلم في القراءة مع إدراكه المعاني المقروءة.
- ٢- العناية البالغة بالمعنى، واعتبار عنصر التصويت مشتقاً يعوق سرعة التركيز على المعنى، والالتفات إلى الخبرات الفنية التي تتاح للقراءة الصامتة.
- ٣- هي وسيلة ناجحة في الصفوف الأولى من المدرسة الابتدائية، وإن صغار الأطفال قد يفضلونها؛ لأنها طريقة الكبار في القراءة.
- ٤- وهي القراءة الطبيعية التي يمارسها الإنسان في مواقف الحياة اليومية على اختلافها.
- ٥- زيادة قدرة الطفل على القراءة والفهم، فالقراءة الصامتة من أهم الوسائل التي تحقق للقارئ أهدافاً عديدة؛ لأنها تيسر حاجاته وتنمية ميوله وتزيده بالمعارف الضرورية في حياته.
- ٦- زيادة حصيلة القارئ اللغوية والفكرية؛ لأن القراءة الصامتة تتيح للمتعلم تأمل العبارات والتراكيب وعقد المقارنات بينها والتفكير فيها، مما ينمي ثروته اللغوية، كما أنها تيسر له الهدوء الذي مكنه من تعمق الأفكار ودراسة العلاقات بينها.
- ٧- إنها تشغل أطفال الفصل جميعاً وتعودهم الاعتماد على النفس في الفهم، كما تعودهم حب الاطلاع، وفيها مراعاة للفروق الفردية بينهم؛ إذ يستطيع كل طفل أن يقرأ وفق المعدل الذي يناسبه.

ثانياً القراءة الجهرية:

هي نطق لكلمات بصوت مسموع حسب قواعد اللغة العربية، مع مراعاة صحة النطق وسلامة الكلمات، وإخراج الحروف من مخارجها، وتمثيل المعنى، وبها يبدأ تعليم القراءة، ويتم التركيز عليها في الصفوف الأربعة الأولى (سلوى مبيضين،

من خلال هذا التعريف نلاحظ أن القراءة الجهرية تعتمد على ثلاثة عناصر:

- رؤية الرموز الكتابية.
- النطق بالمقروء بصوت مسموع .
- إعمال الفكر لفهم المقروء.

وبالرغم من أهمية القراءة الجهرية وخاصة في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي ليتأكد المعلم من قدرة الطفل على القراءة، وليصحح له الأخطاء. إلا أنها تشوبها بعض الشوائب منها إنها لا تناسب الحياة الاجتماعية، وتحتاج إلى وقت طويل، وعدم عناية القارئ بالمعنى بدرجة كافية، نظرا لانصراف جهده إلى مراعاة ضبط الكلمات وإجادة نطقها ويوجد بها توقفات وتراجعات في حركة العين أكثر من القراءة الصامتة، تؤدي داخل الفصل ومن الصعب ممارستها خارج المدرسة أو أمام الناس. في حين أن بوس وفاغن (Bos C.&Vaughn 1994) يريا أن القراءة الجهرية يمكن الاستفادة بها لتحسين مستوى المرونة في القراءة مما يترتب عليه إدراك مفهوم ما يقرؤه، فالعوامل التي تجعل القراءة الجهرية للتلاميذ مفيدة تكمن فيما يلي:

أ- يعتبر المعلم أو القارئ نموذجا حيا يرى التلاميذ من خلاله كيفية القراءة المرنة، حيث أن المعلم يقرأ بتغيرات صوتية وحركية مما يساعد التلميذ على الربط بين النص المكتوب والكلام.

ب- تمكن التلميذ من الاستماع إلى الموضوعات قد تكون فوق مستواه، حيث أن قدرته على فهم المسموع قد تفوق قدرته على فهم ما يقرأ بنفسه.

ج- تعطى التلميذ خلفية عن الموضوع، أو القصة مما يولد لديه الرغبة في القراءة في ذلك الموضوع، ويساعده على المرونة والفهم أثناء قراءته لوجود تلك الخلفية.

د- تمكن التلاميذ الأكبر سنا من القراءة للأصغر سنا، حيث إن الكتب أو القصص في هذه الحالة تكون أقل من المرحلة الدراسية للقارئ وبالتالي أسهل للقراءة مما يعطى التلميذ نوعا من الثقة بالنفس.

ثالثاً: قراءة الاستماع

يذكر عبد الفتاح البجة (٢٠٠٢: ١١٢) قراءة الاستماع تعنى العملية التى يستقبل فيها الإنسان المعانى والأفكار الكامنة وراء ما يسمعه من الألفاظ والعبارات التى ينطق بها القارئ قراءة جهرية، أو المتحدث فى موضوع ما، أو ترجمة بعض الرموز، والإشارات ترجمة مسموعة

وهى تحتاج فى تحقيق أهدافها إلى حسن الإنصات، ومراعاة آداب الاستماع، والاهتمام بفهم مضمون المادة المقروءة وللقراءة السمعية مزايا عدة منها :

- تدريب التلاميذ على حسن الإصغاء، والانتباه وسرعة الفهم.

- تعرف الفروق الفردية بين التلاميذ، والكشف عن مواهبهم.

- تعرف مواطن ضعف التلاميذ فى القراءة، والعمل على علاجها.

ولها أهمية كبيرة حيث أنها أهم وسيلة للتعلم فى حياة الإنسان، وسيلة مهمة لتعليم القراءة والكتابة، كما إنها وسيلة الفرد للاتصال بالبيئة التى يعيش فيها، والتفاعل معها.

ترى الباحثة بعد العرض السابق عن أنواع القراءة (الجهرية - الصامتة - قراءة الاستماع) أن جميعها لها فوائد، ومزايا ولها أيضا بعض العيوب، ولكن أكثر أنواع القراءة فائدة من حيث إدراك المقروء هى قراءة الاستماع إذا درب التلاميذ على حسن الإنصات؛ لأننا نسمع طوال اليوم أكثر مما نقرأ، ولأن قراءة الاستماع تحتاج انتباه أكثر، وسرعة فى إدراك المعنى، وذاكرة عاملة ذات سعة أعمق؛ لذلك يجب أن يتدرب عليها التلميذ فى البيت والمدرسة. و يلى قراءة الاستماع القراءة الصامتة فى الأهمية بالنسبة لحياتنا اليومية. والمعلم يقع على عاتقه تنمية القراءة لفهم المعنى فى أى من القراءات السابقة، ولكن قد يواجه بعض التلاميذ مشكلات تقف حائلا بينهم، وبين الفهم، وفيما يلى توضيح بعض الأسباب:-

أسباب ضعف المقرء :

يشير الباحثان بيكر وميكر مايك (Becker & McCormick 370:1991) ميلوث (McLoth M. 798:792:1990) إلى أنه عند دراسة مشكلة إدراك المقرء لدى التلاميذ، الذين لديهم صعوبات تعلم في القراءة، تبين أن من بين الأسباب التي تجعل فهم المقرء بالذات صعبا عليهم مايلي:

١- عدم الاستفادة من الخلفية المعرفية: تشير البحوث إلى عدم استفادة التلميذ من خلفيته عن الموضوع رغم أهمية الرجوع إلى المعرفة السابقة للاستنتاج، ومساندة النص المكتوب حيث يتم الربط بين النوعين من المعلومات.

٢- تغطية الخلفية السابقة على التعلم الجديد: قد يكون لدى بعض التلاميذ خلفية سابقة عن الموضوع الحالي، ولكن هذه الخلفية تغطي على فهم التلميذ للمعلومات الجديدة، حيث أن السابق يؤثر على اللاحق، ولا يتم الربط بين المعلومات.

٣- الصعوبة في التعرف على الكلمات: يجد عدد كبير من التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم في القراءة مشكلة في معرفة الكلمات بمجرد النظرة السريعة إليها، مما يصرف انتباه التلميذ عن التركيز على معاني تلك الكلمات، وربطها بالنص لمعرفة معناها فيه إلى محاولة معرفتها بحد ذاتها وخاصة من حيث النطق.

٤- ضعف أو عدم استخدام القدرات فوق المعرفية: التلميذ ذوى صعوبات التعلم لا يراقب ذاته في غالب الأمر، ولا يعدل من طريقته سعياً وراء الفهم، ولكن المؤلف لديهم عدم وعيهم بمدى الفهم وعدم معرفتهم بماذا يفعل التلميذ في حالة فشله في الفهم، كأن يعود ويقرأ ما لم يفهمه مرة ثانية ونحو ذلك.

٥- ضعف مفهوم القراءة لدى التلميذ: وذلك يرجع لفهم التلاميذ أن القراءة

هى النطق الصحيح للكلمات ،وسرعة القراءة فقط، ولذلك لا يعيرون انتباها للمعانى التى تحتوى عليها النصوص والقطع والقصص التى يقرؤونها فيفشلون فى إدراك ما يقرءونه رغم أن قراءتهم فى الظاهر سليمة أى سريعة وصحيحة النطق.

٦- ضعف المعانى والنحو: التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم يجدون فى الغالب صعوبة فى فهم العلاقة بين المعانى وتركيب الجمل، مما يؤثر سلبا على قدرة التلميذ فى الوصول إلى المعنى المقصود من النص المكتوب، وهذا يضعف الإدراك العام لما يقرأه التلميذ.

٧- ضعف أو محدودية الذاكرة المشتغلة (العاملة): حتى يتم الإدراك على القارئ أن يتذكر ما قد انتهى من قراءته أثناء قراءته للجديد، كما أن عليه أن يتذكر ما لديه من خلفية حتى يتم الربط بين المعلومات جميعها ،وهذا صعب على من يواجه مشكلة فى الذاكرة وخاصة المشتغلة.

٨-ضعف تنظيم النص: قد تعود مشكلة إدراك المقروء لدى كثير من التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم إلى الطريقة التى كتبت بها المادة المقروءة فيحتاج هؤلاء التلاميذ إلى تنظيم مسبق للمادة التى يقرؤونها، وقد يتم ذلك عن طريق إيضاح الأفكار والعناصر التى سيتحدث عنها النص قبل الشروع فى القراءة، كما قد تستخدم الرسومات التوضيحية لذلك الغرض.

تجد الباحثة بعد توضيح هذه الأسباب أن أكثرها تأثيرا على الفهم، هى عدم معرفة التلميذ معانى كثيرة، مع عدم تدريبه على إستراتيجية تعينه على فهم ما يقف أمامه، وهذا ما يجعله يتوقف عند المعرفة السابقة بالموضوع، و ضعف الذاكرة العاملة لا يقل أهمية عن عدم الفهم الحرفى للكلمات، فقد يعرف التلميذ معان كثيرة لكنة لا يستطيع توظيفها فى مكانها الصحيح أثناء القراءة، والفهم، وقد سبق توضيح أهمية الذاكرة العاملة أثناء الفهم، وفيما يلى توضيح مستويات الفهم التى تبدأ بالاستيعاب الحرفى ، وتنتهى بالقدرة على الاستنتاج، والنقد.

مستويات الفهم والاستيعاب

يذكر فهم مصطفى (١٩٩٥: ٤٩) أن نمو المفردات واتساع معناها أمر مهم فى أى برنامج تعليمى، يراد له أن يحقق وظائف اللغة فى الاتصال وفى تسهيل عملية التفكير. ويؤدى التأخر فى ذلك النمو إلى ضعف القدرة على التعلم، ويرى التربويون أن ثراء المفردات مهم للنجاح فى القراءة؛ لأن الرموز اللغوية تستخدم لتوصيل أفكار الكاتب، والغرض الحقيقى للقراءة هو فهم المعنى، ويلزم القارئ الناضج السيطرة على المفردات وعلى مدلولاتها. ويستمر نمو المفردات من مرحلة إلى أخرى لتصبح من أهم عوامل تنمية التلميذ الذى يقرأ بوعى ويفسر المعانى تفسيراً دقيقاً، وفيما يلى عرض لمستويات الفهم:

أولاً: مهارات الاستيعاب الحرفى (فهم المفردات أو الكلمات)

يذكر محمد على كامل (٢٠٠٦: ٤٢) وكريلىس (1993. J.F. Carlisle) أن الغرض الأساسى من بناء المفردات ليس العدد الذى يكتسبه التلميذ من المفردات الجديدة كل عام بل هو إثراء لغة التلميذ بالمعانى التى تحملها تلك المفردات، فإثراء مفردات التلميذ يفيد من حيث القراءة فى ناحيتين هامتين مترابطتين هما المرونة والفهم، فالمرونة فى القراءة تساعد على الفهم بإعطاء الفكر الفرصة لإدراك المقروء بدلاً من التعثر والانشغال بمحاولة نطق المفردات غير المعروفة، ويمكن اعتبار الصعوبات فى مهارة الاستيعاب لدى الطلبة الذين يعانون من مشاكل فى القراءة صعوبات فى استيعاب النص بحرفيته، أى أنها صعوبات فى استذكار الحقائق والمعلومات الموجودة فى النص بشكل صريح، وتتضمن القراءة الحرفية للنص مهارات كثيرة:

- ملاحظة الحقائق والتفاصيل الدقيقة.

- فهم الكلمات والفقرات.

- تذكر تسلسل الأحداث.

- استخلاص الفكرة العامة من النص.

- إتباع التعليمات والقراءة السريعة لتحديد معلومات محددة .

أما الطلبة الذين يعانون من صعوبات في مهارات الاستيعاب الحرفية فلا يستطيعون استذكار، أو تحديد الفقرات التي تصف شخصا أو مكانا أو شيئا ما، وقد يشعر هؤلاء الطلبة بالإحباط أيضا عندما يحاولون البحث عن حقائق وتفاصيل دقيقة للإجابة عن أسئلة معينة.

وتذكر كرليس (Carlisle J.F. 1993) عدة أساليب في بناء المفردات منها

أ- **أسلوب معانى الكلمات:** ويبنى هذا الأسلوب على افتراض بأن معرفة التلميذ للمفردات خارج النص سيساعد على فهم النصوص بشكل أفضل، ولهذا الأسلوب طرق مختلفة منها.

١- طريقة القاموس: وفحواها إعطاء معنى قصير للكلمة خال نسبيا من المحتوى أو إثراء الفهم، ومن أمثلة هذه الطريقة إعطاء التلاميذ مفردات ليجثوا عن معانيها في القاموس، فاستخدام المعجم يحتاج إلى إحساس التلميذ مبدئيا بمعنى الكلمة.

٢- التدريس المدعم بالحاسب: حيث يقوم الحاسب بعرض المفردات ومعانيها وإعطاء تمارين عليها.

٣- طريقة الكلمة المفتاح: تنبثق هذه الطريقة من أن التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم يجدون مشكلة في تذكر معاني الكلمات الجديدة. وهنا يتم ربط المفردة الجديدة بكلمة يعرفها التلميذ مسبقا. ويكون المؤشر الدال عليها ذا مكونات بصرية وصوتية، فتكون الكلمة المألوفة ماثلة صوتيا للجزء الأول من الكلمة الجديدة.

ب- **أسلوب القراءة المكثفة وذات النطاق الواسع:** يبني هذا الأسلوب على الافتراض بأن كثرة القراءة تساعد على تنمية المفردات، وأن التعلم العرضي للمفردات

أثناء القراءة هام لبناء الحصيلة اللغوية من المفردات، وأنه يجب إمداد التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم في القراءة بخبرات في التعامل مع النصوص المكتوبة ومن الطرق المستخدمة لتحقيق ذلك ما يلي:

١- القراءة الجهرية: وتتم بقراءة القصص للأطفال أو باستماعهم لشريط قد سجلت عليه المادة المطلوبة.

٢- التدريس باستخدام الحاسب: يمكن أن يستخدم الحاسب في عرض مقاطع من النصوص المكتوبة، والتي يمكن فيها استدعاء معاني المفردات عند الحاجة، وتتميز هذه الطريقة بإمكان الحصول على المعنى فور الحاجة إليه، وأنه يعطى المعنى كما يستخدم في ذلك النص المعين.

٣- طريقة الإعداد أو التهيئة للقراءة: ويتم ذلك بمناقشة الأفكار والمفردات لتنشيط الخلفية المعرفية لدى التلميذ، وجعله يتوقع الأحداث التي ستحدث في النص مما يبعث الرغبة عنده في القراءة بوعي وفهم مبدئي.

ج- أسلوب الاستنتاج: ويقصد بهذا الأسلوب استنتاج المعنى من المحتوى حيث يتعلم التلميذ كيفية اكتساب المفردات من المحتوى الذي يدرسه أو يقرؤه، فهذا الأسلوب طريقة لربط الكلمة بفهم النص ومن الطرق المستخدمة في هذا الأسلوب مايلي:

١- طريقة استخدام إستراتيجية حيث يقوم المعلم بتدريب التلاميذ على إستراتيجية معينة يستخدمونها لتساعدهم على استنتاج المعنى من السياق.

٢- طريقة تركيب أو بناء الكلمة: تعتمد هذه الطريقة على معرفة الصرف ويتم في هذه الطريقة تدريب التلاميذ على تحليل بناء الكلمات، وإرجاع الكلمة إلى أصلها.

د- أسلوب تدريس مفاهيم الكلمات: يركز هذا الأسلوب على مفاهيم الكلمات وعلاقاتها المعنوية، حيث ينمى لدى التلاميذ الوعي بالعلاقة بين الكلمات من حيث

المعنى، ولهذا الأسلوب أهمية مع ذوى صعوبات التعلم فى القراءة وخاصة من لديهم عجز أو قصور فى نمو اللغة وفى قدرات الاستدلال اللفظى.

ويذكر ماركمان وإيلن (Markman & Elin 1979) أنه فى بداية السبعينيات ركز الباحثون عموماً على التدريس الفردى لمساعدة القراء على بناء المعنى وإدراك المقرء من النص.

أسباب صعوبات الاستيعاب الحرفي

١- **عدم القدرة على فهم معانى كلمات كثيرة:** يذكر محمد على كامل (٢٠٠٦: ٦٢) وتذكر كارلين (Karlin 1990)، أن معانى المفردات من أهم العوامل فى القرائى، فلا يستطيع بعض الطلبة أحياناً التمييز بين المعانى المختلفة للكلمة الواحدة والخلفية المحدودة الخبرات التى تؤثر على عدد المفردات ومعانيها، فبعض الطلبة لا يعرفون معانى كلمات معينة؛ لأنهم لم يتعرضوا لمثل هذه المفردات فى خبراتهم الحياتية، ولا بد أن يكون لهؤلاء الطلبة خبرة فى مفاهيم تلك المفردات قبل معرفة المفردات نفسها.

صعوبة التمييز بين التفاصيل المختلفة والفكرة العامة فى النص، وقد يؤدى التركيز على التفاصيل المختلفة فقدان الفكرة العامة فى النص، وقد يؤدى التركيز على التفاصيل والحقائق الدقيقة إلى حدوث مثل هذه الصعوبة فى الاستيعاب، كما أن فهم الطلبة للفكرة العامة فى النص قد يتأثر بطول ذلك النص.

ولاشك بأن مثل وجود أى من هذه الصعوبات يستدعى إجراء إجراءات علاجية لتجنب التأثير السيئ لتلك الصعوبات على مهارات الاستيعاب الأعلى.

حيث تذكر كرليس (Carlisle J.F. 1993) أن هذه الأساليب المختلفة تعطى الفرصة لملائمة نوع الأسلوب المستخدم بطبيعة مشكلة التلميذ، حيث أن هناك أنواعاً مختلفة من صعوبات التعلم فى القراءة.

٢- **مستوى فهم الجمل:** يذكر محمد رياض أحمد عبد الحليم (٢٠٠٧) أن فهم

الجملة هو القدرة على تحديد دلالة الجملة وإدراك العلاقة الصحيحة بين جملتين، وتصنيف الجمل وفق ما تنتمى إليه من أفكار.

ويذكر محمد على كامل (٢٠٠٦: ٤٣: ٤٤) أن هذا المستوى يهدف إلى زيادة قدرة التلميذ على فهم الجمل، ويبدأ هذا المستوى بالإجابة على الأسئلة التى تتطلب إجابتها نعم أم لا، حيث أنها تحتاج إلى الفهم دون الحاجة إلى إنتاج جمل أخرى، وتتدرج فى الصعوبة حتى يستطيع التلميذ تصنيف بطاقات صغيرة مكتوب عليها أسماء وصفات وأفعال على حسب فئاتها ثم يشكل منها جملاً.

٣- مستوى للتجميع فى الكلمات وللجمل: اعتماداً على ما تم بناءه فى المستويين السابقين فإن هذا المستوى يهدف إلى تفعيل وتعميم الكلمات والجمل فى مواقف حياتية، وذلك من خلال:

- تقدم للتلميذ مجموعة من الصور، ويطلب منه تصنيفها حسب مجموعات (حيوانات-أشخاص-أثاث).

- مساعدة التلميذ على تصنيف مهارة الاسترجاع من خلال عرض بعض الكلمات والصور مثل (خشن/ناعم) و(ساخن/بارد).

- مساعدة التلميذ على تركيب جمل بسيطة باستخدام مقاطع مكررة أنا أشاهد فى الصورة من ثم يخرج من مرحلة استخدام الكلمات المفردة إلى التعبير بالجمل.

- تجهيز مجموعة من الجمل تفتقد إلى بعض الكلمات الرئيسية وتقرأ للتلميذ، ويطلب منه إكمال الجمل الناقصة.

- توفر للتلميذ مجموعة متسلسلة من الصور ويطلب منه سرد أحداث متعلقة بهذه الصور.

٤- مستوى الفهم والاستيعاب: وفى هذه المرحلة تزداد صعوبة المهمات والتعليمات عن طريق تشكيل مجموعات من الطلاب للقراءة ثم تكلفتهم

بمناقشة ما قاموا بقراءته عن طريق سؤال وجواب. ثم توفر لهم سلسلة من التوجيهات على بطاقات، ويسمح لهم باستمرار تناول البطاقات ما داموا قادرين على إتباع الأوامر.

يرى فهم مصطفى (٢٠٠٤: ١٣١: ١٣٢) أن مستويات الفهم في الفصل الواحد تختلف فيما بين التلاميذ، فهناك تلاميذ يفهمون موضوعا يعتبر صعبا بالنسبة للغالبية من زملائهم.

العوامل التي يتوقف عليها مستوى الفهم لكل متعلم

١- **الذكاء والفروق الفردية:** اتفق كثير من علماء النفس على أن الذكاء هو ما تقيسه اختبارات الذكاء كما اختلف آخرون في تعريفه، والفروق الفردية لا تقتصر على الفروق في الذكاء؛ لأن الذكاء يقع في قمة التنظيم الهرمي للفروق الفردية، ولكن هناك فروق أخرى تتعلق بالمهارات الجسمية والمهارات العقلية والمهارات اليدوية التي قد لا ترتبط بعمليات الذكاء أو مقاييسه، وكثيرا ما نجد أن تأخر المتعلم في الفهم يرجع إلى ضعف مستوى الذكاء.

٢- **الخصيلة اللغوية ومستوى الفهم:** الخصيلة اللغوية تساعد المتعلم على القراءة ومن خلالها يتحد ويكتب ويفهم ما يستمع إليه أو ما يقرأه، وتنمية الخصيلة اللغوية تبدأ من الأسرة والثراء البيئي، ونمو المفردات اللغوية لدى المتعلم يمكنه من استخدام أدوات المعرفة عن طريق تدريبه على المهارات الأساسية للقراءة والكتابة، ومساعدته على اكتساب اتجاهاته السليمة في التعليم والثقافة والتدرج في تنميتها على امتداد المراحل التعليمية.

٣- **المتعلم والخبرات والتجارب الشخصية:** المتعلم الذي يميل للانطواء نجده محدود التجارب والخبرات، ولذلك يكون أقل في مستوى فهمه من زميله صاحب الخبرات والتجارب.

وتذكر منى اللبoudy (٩٢:٢٠٠٥) أنه لقياس مهارات الفهم يطلب من التلميذ أن يجيب على أسئلة تتصل بالنص الذي قرأه، لتشخيص مدى قدرته على فهم الفكرة الرئيسية، وإمامه بالتفصيلات التي وردت في النص، بأن يرتب الأحداث أو يعيد سردها مستخدماً لغته الخاصة، ومن المهام التي تقيس القدرة على الفهم أن يستكمل الكلمات المحذوفة من نص لم يقرأه من قبل، ويختار من بين بدائل الجملة التي تؤدي معنى معين يحدده له العلم، أو يأتي بمرادف الكلمة.

وهذا المفترض أن يكون التلاميذ قد وصلوا في مهاراتهم إلى مستوى فهم الفقرة والتي يذكر محمد رياض أحمد عبد الحليم (٢٠٠٧) أن الفقرة هي نسق متسلسل من العبارات والجمال التي ترتبط مع بعضها بعلاقات منطقية، بحيث تؤدي في النهاية إلى فكرة رئيسية واحدة تعبر عنها، ويكون الفهم على مستويات متعددة منه الحرفي والاستنتاجي، والناقد.

ثانياً: مستويات الاستيعاب التفسيري

يذكر جوردن (Jordan 1977) أن الصعوبات التي يواجهها ذوو صعوبات التعلم في الجوانب الميكانيكية للقراءة تحد من قدراتهم على الفهم الحرفي للنصوص ناهيك عن الصعوبات التي تواجههم في مهارات الاستيعاب التفسيرية، فقد يواجه بعضهم صعوبة باللغة في قراءة نص قصير، حتى أن الأسئلة الاستنتاجية تبدو بمثابة عقوبة لهؤلاء الطلبة. ذلك أن قراءة هؤلاء الطلبة البطيئة تركز اهتمامهم على تمييز الكلمات، وعلى بعض الجوانب الميكانيكية الأخرى مما يؤدي إلى:

١- عدم القدرة على الاحتفاظ بالأفكار التي يتضمنها النص.

٢- عدم فهم تلك الأفكار بسبب الانصراف إلى التعرف على الكلمة نفسها.

سيواجه الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم مشكلة في الاستيعاب الذي تعلق بالمهارات التفسيرية؛ وذلك لأنها عمليات معرفية عالية من جهة، ولأن هؤلاء الطلبة يعانون من عجز معرفي من جهة أخرى. ويترتب على هذه النتيجة منطقياً،

أن يواجه هؤلاء الطلبة صعوبة في الاستنتاج ومقارنة الأفكار واستخلاص المعاني وتقييم نصوص القراءة وربط الأفكار الجديدة بالخبرات السابقة .

وتشمل مهارات الاستيعاب التفسيري: كما يذكرها جوردين (Jordan 1977) ومحمد علي كامل (٢٠٠٦: ٦٣: ٦٤)، ومحمد رياض أحمد عبد الحليم (٢٠٠٧) على ما يلي:

١- **مهارة الاستنتاج الفهم الاستنتاجي** : وهي تعنى القدرة على التقاط المعاني الضمنية التي أرادها الكاتب، ولم يصرح بها في النص، وقدرته على الربط بين المعاني، واستنتاج العلاقات بين الأفكار ويتضمن:

- استنتاج علاقات السبب والنتيجة .
- استنتاج القيم الشائعة في النص .
- استنتاج الحقائق والمعلومات الضمنية .
- استنتاج أهداف الكاتب

٢- **مهارات الاستيعاب النقدي الفهم الناقد**: والفهم الناقد يعنى القدرة على إصدار حكم على المادة المقروءة منطقياً ودلائياً، ولاشك بأن قدرة القارئ على تحليل نصوص القراءة وتقييمها هي أعلى مستويات الاستيعاب، وتشمل المهارات الآتية:

- التمييز بين الرأي والحقيقة .
- التمييز بين الحقيقة والخيال
- التمييز بين الأفكار الأساسية والثانوية .
- التمييز بين المعقول واللامعقول .
- الحكم على كفاءة الكاتب في توصيل الفكرة .

ومن أفضل الأساليب في تكوين الاستيعاب النقدي أن يقوم القارئ بمحاورة النص، ومقارنته بنصوص أخرى، أو تقييمه في ضوء خبراته السابقة .

يعتمد تطوير مهارات القراءة الناقدة على الاستيعاب الحرفى، والاستيعاب التفسيرى للنص، وأى من هذين الجانبين ستؤثر على نمو مهارة القراءة النقدية. وقد أجمعت سانتا كارول مينكى (SantaCarol Minnick 2000) مهارات الفهم القرائى فى الآتى:

- العثور على الفكرة الرئيسية .
- تحديد وجهة نظر المؤلف وهدفه .
- التمييز بين الحقيقة والرأى .
- مراعاة ترتيب الأحداث وتتابعها زمنيا .
- تحديد الأسباب وأثارها .
- فهم الحقائق باستخدام القرائن .
- تمييز الآراء المتناقضة .
- فهم مدلول المفردات حسب السياق الموجودة به .
- استخلاص الاستنتاجات المنطقية .
- استخلاص المعنى من خلال اللغة التصويرية .
- التنبؤ .
- التلخيص .
- تحديد موضوع البحث .
- تفسير الرموز الأدبية .
- تفسير النبرة والمزاج .
- تفسير البيانات فى رسم بيانى .

قدرات الفهم

يذكر فهيم مصطفى (٢٠٠٤: ١٢٧: ١٢٥) قدرات الفهم التى يمكن الوصول إليها من خلال القراءة الإلكترونية حيث أن القراءة الإلكترونية من الوسائل المستخدمة

فى تحسن الفهم القرائى، وهذه القدرات قد لا تختلف كثيرا عن القدرات التى يمكن أن يصل إليها الطالب من المادة المطبوعة هى :

١- القدرة على التصفح: التصفح نوع سريع من القراءة يحاول فيها القارئ أن يدرك نوع الموضوع الذى يقرأه، التصفح هو أسرع نوع من أنواع القراءة، ولهذه السرعة فائدة كبيرة، حيث توفر الوقت؛ لأن القارئ يستغنى عادة عن الأفكار التى لا تهمه فى المادة المقرؤة، ويركز على البحث عن الأفكار التى يريد الوصول إليها فيقرأها بالتفصيل.

٢- القدرة على الحصول على المعنى الإجمالى: وهذا النوع يتميز بالسرعة أيضا، والقدرة على الإمام السريع بالأفكار الرئيسية للموضوع المطروح للقراءة، وربط الأفكار بعضها ببعض ومن ثم تذكرها.

وتعتبر هذه القدرة أساسية لدى المتعلم من أجل استخدامها، وتوظيفها فى المواقف التى تتطلب منه استخراج اكبر قدرة من المعلومات فى أسرع وقت، وبأقل مجهود من المادة المقرؤة.

٣- القدرة على توقع النتائج: فى هذا النوع يجب أن يكون لدى المتعلم قدرة على الربط بين الأفكار وإدراك العلاقات بين المواقف والأحداث حتى يمكن أن يتوقع نتيجة المقدمات.

٤- القدرة على التذكر: يؤكد مصممو البرامج الكتاب الإلكتروني أن الطفل يستطيع الاحتفاظ فى ذاكرته بالمواد المقرؤة المرتبطة بالمناهج الدراسية، وبالنشطة التربوية داخل وخارج المدرسة.

٥- القدرة على الاستيعاب: ويقصد به الاستيعاب الحرفى، والذى سبق الإشارة إليه.

٦- القدرة على حل المشكلات: والهدف منها أن يفكر المتعلم تفكيراً إيجابياً فى المشكلات فى المواقف الحسية، والمعنوية المتصلة بحياته.

٧- القدرة على تنفيذ التعليمات: وتتمثل في القراءة الدقيقة، وفي تنفيذ التعليمات الصادرة من الكتاب الإلكتروني، أو الإمام بالفكرة العامة للمادة المقروءة قراءة الكترونية، وهي ضرورة للمتعلم لكي يستطيع أن يكون رأى معين حول موضوع ما.

٨- القدرة على التعميم: وبواسطة هذه القدرة يستطيع المتعلم أن يقوم بترتيب الأفكار التي قرأها لربط العناصر الهامة الواردة في المادة، ثم يستنتج من تلك العناصر مبدأ عاماً.

٩- القدرة على الحوار والمناقشة: وهي من المهارات التي يستخدمها المتعلم في مواقف عديدة، وعادة ما تحتاج المتعلم إلى أفكار جديدة يستعين بها عندما يفكر أو يتحدث.

تشير الباحثة أنه من الهام أن يكتسب التلميذ في وقت مبكر قدرات الفهم لما لها من أهمية في حياتنا سواء في المواد الدراسية، والقراءات الخارجية، فمثلاً الوصول للفكرة الرئيسية، والإمام بالحقائق والأفكار الفرعية الموجودة بالنص مع ربطها بالموضوعات التي وقعت في خبرة التلميذ، وقدرة التلميذ على المناقشة، والاستفادة من الموضوع محل المناقشة، وقبوله أو رفضه لأفكار الكاتب، وتكوين رأى خاص به، مع إمكانية تعميمه في مواقف أخرى حسية، أو معنوية تعنى نجاح المعلم، والأسرة في بناء قارئ نشط فعال، فإتقان هذه القدرات تشجع التلميذ على القراءة، وتجعله يسعى لها، ولا يشعر أنها عبء عليه، وخاصة إذا توافر له الخبرة والتشجيع من البيت ومن المعلم بالمدرسة.

المرونة في القراءة

من الشروط التي يجب توافرها في القارئ أثناء القراءة هي المرونة والطلاقة حتى يفتنى للقارئ فهم المادة المقروء ويدونها قد لا يدرك ما قرأه لأنه أصبح منشغلاً بفك الرموز، وتوضيح مخارج الأصوات وعدم وقوعه في الخطأ اللغوي، فقد عرف

كل من مير وفيلتون (Myer & Felton 2001) الطلاقة باعتبارها القدرة على قراءة نص متصل بسرعة (rapidly)، وبسلاسة (smoothly)، وبدون عناء (effortlessly)، وبتلقائية (automatically) مع توجيه قليل من الانتباه الشعوري لآليات القراءة مثل فك رموز الحروف.

وتذكر ألدنر (Allinder et al:54:48 2001) أن هناك علاقة قوية بين الفهم، والمرونة في القراءة. فالتوقف المتكرر أثناء القراءة يصرف الجهد، والتفكير عن الاهتمام بالمعاني والمفاهيم التي ينطوي عليها النص المكتوب أيا كان نوعه، ولتحقيق المرونة في القراءة، وضع التربويون والباحثون طرقا لرفع من سرعة القراءة، وتربطها وصحة نطق المفردات وهذه الطرق هي:

١- القراءة الحرة: يذكر إبراهيم بن سعد أبونيان (٢٠٠١:١٦٣) أن التربويين والباحثين أشاروا إلى أهمية القراءة الحرة في المنزل، والمدرسة في تحسين مرونة القراءة، وكمية القراءة التي يقوم بها التلاميذ خارج المدرسة، حيث إن التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم في القراءة قد يجدون القراءة الحرة مهمة صعبة فيمكن التقليل من تلك المشكلة باختيار القصص الشيقة الجذابة التي يميلون إليها، وأن تكون لغة تلك القصص سهلة من حيث المفردات المستخدمة، وطول العبارات، وتركيب الجمل.

٢- النمذجة العقلية: تذكر سانتا كارول مينكي (Santa Carol Minnick 2000) أن النمذجة العقلية (Mental modeling) أسلوب يجعل من تحسين الفهم القرائي النمذجة العقلية هي التفكير بصوت عال لتمثيل المادة المطبوعة بتغيير صوتي وحركي يقوم به المعلم أمام التلاميذ مما يساعد التلاميذ على الربط بين النص المطبوع والكلام وهي بمثابة استراتيجية تغري المتعلم على القراءة وتعرف باسم التدريب المعرفي Cognitive apprenticeship وهو مصطلح له جذور تاريخية للنمذجة العقلية، وهو معترف به الآن في مجال نقل العادات الذهنية.

٣- تكرار القراءة: يذكر بوس وفاجن (BosC. & Vaughn 798:792:1998) أن تكرار قراءة النص يجعل التلميذ ذا خبرة بالنص وتساعد الذاكرة على القراءة بمرونة وثقة بالنفس، وذلك لأن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة يحتاجون إلى فرصة لتكرار القراءة ليتمكن للانتقال إلى فقرة جديدة. ويلاحظ أن القراءة تتحسن من مقطع إلى الذي يليه، وكذلك تزداد القدرة على الفهم.

٤- الانطباع العصبى: يذكر إبراهيم بن سعد أبو دنيان (١٦٥:٢٠٠١) أن هذا الأسلوب يستخدم عادة في حالة صعوبة القراءة الشديدة، فالنظرية وراء هذه الطريقة أنها تعطي التلميذ الفرصة لاستخدام السمع، والبصر في آن واحد، حيث إنه يستمع للمعلم، وينظر إلى النص. وتتم هذه الطريقة بأكثر من صيغة، ولكن تلك الصيغ تشترك في شيء واحد، وهو التلميذ والمعلم يشتركان في القراءة سواء.

٥- قراءة الكتيبات قابلة التنبؤ: يذكر ليرنر (Lerner 65:1993) أن بعض القصص يمكن أن يتنبأ التلميذ بأحداثها بسهولة، فهو يعرف نوعا ما الحدث أو الفكرة التالية، وغالبا ما يكون لها نمط أو عبارات تتكرر بكثرة، فعندما يقرأ المعلم القصة على التلميذ عدة مرات يصبح التلميذ قادرا على التنبؤ بالكلمات والعبارات، وهذه الطريقة تساعد على تنمية سرعة التعرف على الكلمات، كما أنها ترفع مستوى المرونة في القراءة.

٦- القراءة الصامتة: يذكر مصطفى فهم (١٤٤:٢٠٠٤) أن التدريب على القراءة الصامتة وأساسها تميز المادة المكتوبة، واستيعابها في صمت لا يتخلله تحريك الشفتين، أو نطق الكلمات، وقد أكدت اختبارات القراءة الصامتة أن ضيق مدى الإدراك يرجع إلى أن المتعلم يقرأ قراءة جهرية، أو ينطق ببعض الكلمات أثناء القراءة الصامتة.

٧- التدريب على فهم المادة المقررة: يذكر فهم مصطفى (١٤٥:١٤٤:٢٠٠٤)

أن هذه القدرة تشتمل على عدة قدرات من أهمها :-

- القدرة على فهم معانى الكلمات .
 - القدرة على إدراك الأفكار الرئيسية والفرعية .
 - القدرة على تنظيم المادة المقروءة وإدراك العلاقة بين أجزائها .
 - التدريب على تذكر المادة المقروءة مثل احتفاظ المتعلم فى ذاكرته بما يواجهه من مشكلات، ومواقف مرتبطة بالمناهج الدراسية أو غيرها من مواقف الحياة .
 - التدريب على القراءة لحل المشكلات لتنمية التفكير .
 - التدريب على التصفح السريع .
 - التدريب على القراءة الدقيقة وتنفيذ التعليمات .
- ويضيف فهيم مصطفى (٢٠٠٤) أنه لاشك أن اكتساب الطفل للمهارات الأساسية يمهد له السبيل لى يستوعب ما يقرأ فهما صحيحا . ويكون له أثر إيجابى فى تنمية شخصيته وصقلها؛ لأنه يدرك ما يقرأ، ويصل إلى الأفكار التى يريدتها الكاتب؛ لذلك يجب الوقوف على الحالة العقلية للطفل، ومعرفة استعداداته للقراءة، وتصحيح مخارج الأصوات، وعلاج عيوب النطق .
- تشير الباحثة أنه بعد ذكر المرونة فى القراءة والسرعة فيها ليتحقق الهدف من القراءة وهو الوصول إلى معنى من المادة المقروءة ، لأن الفهم القرائى هو جوهر عملية القراءة وأساسها، فإنه يجب معرفة معدل القراءة المناسب الذى لا يؤثر على الطلاقة وبالتالي على الفهم .

ضبط معدل القراءة

تذكر منى اللبoudy (٢٠٠٥: ٩٢: ٩٣) أن بعض الأطفال تتحقق لديهم مهارات النطق الدقيق للكلمات لكنهم يقرؤن ببطء ، فبالنسبة لهؤلاء الأطفال يكون فك الرموز المكتوبة غير تلقائى ، وطلافتهم المحدودة قد تؤثر فى أدائهم من عدة أوجه .

ومن الممكن حساب معدل التلميذ في القراءة عن طريق قسمة عدد الكلمات التي قرأت صحيحة على مقدار الزمن الكلي الذي استغرقه التلميذ في قراءة نص معين، فيمكنك حصر ١٠٠ كلمة في صفحة ثم احسب الوقت للتلميذ أثناء قراءته للصفحة.

والجدول التالي رقم (٢-١) تم إعداده في ضوء معلومات توافرت من دراسة قام بها كارفر (Carver 1990) ويتضمن معدل تقريبي للقراءة لدى التلاميذ في الصفوف من ٢-١٢ .

الصف المقابل	المستوى القياسي للكلمات في الدقيقة
٢.٥	١٢١
٣.٥	١٣٥
٤.٥	١٤٩
٥.٥	١٦٣
٦.٥	١٧٧
٧.٥	١٩١
٨.٥	٢٠٥
٩.٥	٢١٩
١٠.٥	٢٣٣
١١.٥	٢٤٧
١٢.٥	٢٦١

A standard word is six letter spaces including : Carver(1990)
punctuation and spacing.

الكلمة القياسية: مداها ستة حروف وتشمل علامات الترقيم والمسافة (الطباعية) بين الكلمات

الجدول رقم (٢-١)

يوضح المعدل التقريبي للقراءة

قد استخدم كارفر ١٩٩٠ (القياس التمثيلي) للتناظر الوظيفي analogy بين ضبط سرعة القراءة وبين تغيير ناقل الحركة gears في السيارة؛ فالحركة الأولى والثانية تكون هي الأبطأ والأقوى (لأنها تسبب قوة الدفع في السيارة) وفي القراءة السرعة

الأولى تستخدم لتذكر المواد المقروءة، والسرعة الثانية تستخدم لتعلم مادة، والسرعة الثالثة هي السرعة النمطية للقراءة، والسرعة الرابعة هي التصفح skimming، والسرعة الخامسة المسح scanning هي الأسرع لكنها الأقل فاعلية (the fastest but least powerful gears) وهذه السرعة تكون مفيدة حين تحاول تحديد معلومة محددة، أو تحاول أخذ انطباع عام عن الصفحة دون قراءة كل كلمة فيها. والقارئ الراشد يلاحظ الطرق التي يتحكم بها في سرعة قراءته ويعدل سرعتها وفقاً لأهدافه.

إلا أن بعض الأطفال لا يستطيعون ضبط معدلات قراءتهم. فهم يحاولون قراءة معلومة في دائرة معارف بالسرعة التي يقرؤون بها رواية، لذلك يجب مساعدة هؤلاء التلاميذ على ضبط معدلات قراءتهم وفقاً للغرض من القراءة.

أهم معوقات القدرات الخاصة بالفهم

يذكر فهم مصطفى (٢٠٠٤: ١٣٤) أن هناك عدة معوقات تعيق القارئ عن فهم المادة المقروءة ومن أهمها:

- ١- عدم القدرة على تحديد مكان المعلومات التي سبق قراءتها والاحتفاظ بها في الذاكرة، وهذه المجموعة من مهارات الفهم تحتاج من المتعلم أن يقرأ قراءة دقيقة، وهي تشمل عدداً من القدرات الخاصة بالفهم وهي:
 - القدرة على استرجاع المعلومات المحددة.
 - ملاحظة التفاصيل داخل المادة المقروءة.
 - الاحتفاظ بالأفكار الرئيسية فيها.
 - القدرة على الإجابة على أسئلة محددة.
 - إيجاد الرد المناسب لإثبات نقطة معينة.
 - ٢- عدم القدرة على استخدام مصادر التعلم المطبوعة وغير المطبوعة المرتبطة بالمناهج الدراسية، أو المصادر المرتبطة بالقراءة الحرة.
- المتعلم الذي يعرف كيف، ومتى يستخدم مصادر التعلم المطبوعة، وغير

المطبوعة التي تشتمل عليها مكتبة المدرسة تمكنه أن يقوم بالدراسة المستقلة بصورة أفضل من المتعلم الذي لا يكتسب هذه المهارة حيث لا يستطيع الوصول لما يحتاجه داخل المكتبة، واستخدام فهارس مكتبة المدرسة، استخدام ملاحق الكتاب، القدرة على التصفح السريع، القدرة على استخدام دوائر المعارف، استخدام القواميس.

وهنا يحتاج المتعلم إلى إرشاد حتى يتقن المهارة التي يتخلف فيها عن زملاءه.

٣- اكتساب مهارة تنظيم المادة المقروة وتشمل عدة قدرات، والتي سبق الإشارة إليها في التدريب على فهم المادة المقروة.

هناك من المتعلمين من يخفقون في تنمية القدرة على الإحساس بالعلاقة بين هذه الأفكار مما يعتبر عائقاً من الاستفادة من المواد المقروة، وعلاجها التدريب على التلخيص .

قدرات المتعلم على الفهم

يذكر فهم مصطفى (١٤٠٠:٢٠٠٤) جدول القدرات التي يجب أن يتقنها القارئ ليحقق الفهم .

عمر المتعلم	القدرة على التنظيم	القدرة على معرفة المعنى الإجمالي	القدرة على توقع النتائج	القدرة على إتباع التعليمات	القدرة على إدراك التفاصيل
١٦- ١٨					
١٢- ١٥					
٨- ١١					
٦- ٧					
٤- ٥					

جدول رقم (٢-٢)

* يستخدم المعلم هذا الجدول في تنمية قدرات المتعلم على الفهم ويرصد المعلم اتجاهات المتعلم في القراءة من خلال القدرات السابقة .

تري الباحثة أن التدريب على قدرات الفهم، والمرونة في القراءة مهارات

يستطيع المعلم أن يقوم بتدريب تلاميذه عليها، والأسرة أيضا لها القدرة على ذلك بعدد من الاستراتيجيات البسيطة، وقراءة القصص، ومناقشتها، والتدريب العملي بدخول المكتبات، وتدريب الطفل على اختيار الكتب، والاستفادة من الموضوعات المقررة، فالأسرة والمعلم لديهم المقدرة على حل المشكلة. ولكن تكمن المشكلة الحقيقية مع فئة الهيبرليكسيا Hyperlexia حيث أنه من الصعوبة أن يكتشف المدرس العادي هذه الفئة، كما يصعب اكتشافها أيضا داخل الأسرة لبراعة الطفل في القراءة. فهي حالة تحتاج إلى فريق من التخصصات للاكتشاف والعلاج، لما لها من أعراض متداخلة كالقدرة الجيدة على القراءة، والذاكرة البصرية، والسمعية الجيدة، ومشكلات في التعبير اللغوي والفهم، واضطراب التنشئة الاجتماعية وبهذا فهي تتشابه مع حالات التوحد، وترى الباحثة أن المدرسة تحتاج لأخصائي تربية خاصة، وأخصائي النطق والكلام للاكتشاف والمشاركة في علاج هذه الفئة والحالات المشابهة.

اضطراب الفهم النمائي الهيبرليكسيا Developmental Comprehension Disorders

يشير محمود جمال أبو العزائم (٢٠٠٧) أن بعض الأفراد لديهم صعوبة في فهم بعض أوجه الكلام، وهؤلاء لا يعانون من مشاكل في السمع ولكنهم لا يستطيعون تمييز بعض الألفاظ، أو الأصوات والكلمات والجمل التي يسمعونها، وأحيانا يبدو وكأنهم لا ينتبهون لهذه الكلمات؛ ولذلك فإن هؤلاء الأفراد يعانون من اضطراب فهم اللغة؛ ولأن استخدام وفهم اللغة مرتبطان ببعضهم البعض فإن كثير من الأفراد الذين يعانون من اضطراب فهم اللغة يكون لديهم أيضا إعاقة في التعبير اللغوي.

ويتم تشخيص اضطراب فهم اللغة بالآتي:

نقص في ما يحصل عليه الطالب من درجات بمقياس الفهم والتعبير اللغوي المقنن مقارنة بما يحصل عليه من درجات في القدرة الالفاظية في اختبار ذكاء فردي مقنن.

– هذا الاضطراب يتداخل بصورة هامة مع الإنجاز الأكاديمي، أو أنشطة الحياة اليومية التي يلزم لها فهم اللغة.

- ليس سبب هذا الاضطراب تشوه النمو.
- إذا وجد تخلف عقلى أو قصور الكلام أو الحركة أو الإحساس والحرمان البيئى فإن القصور اللغوى يتعدى تلك المشكلات بكثير.
- يذكر السيد عبد الحميد سليمان السيد (٢٠٠٦: ٢٥٣: ٢٥٤) أنه بعيدا عن اعتبار الطفل أو الكبير يعانى من مشكلات فى القراءة والتهجى، فقد يكون الأمر هكذا، إلا أنه يفهم اللغة المنطوقة جيدا، كما أن هناك أطفالا يمكنهم تحويل الرمز المكتوب إلى صوت؛ أى أنهم يقرءون بصورة جيدة إنها حالة تسمى بالعجز الشديد فى الفهم القرائي Hyperlexia إن هؤلاء الأطفال يتسمون بنظام تجهيز بصرى يتسم بالكفاءة، حيث يفيد التجريب على مهمة تكلمة الكلمات الناقصة لأحد الحروف أن هؤلاء المصابين بهذه الحالة، أى حالة الهيبرليكسيا، كان أداؤهم يتسم بالتفوق فى الأداء على هذه المهام، وهى مهام تتطلب تشفيرا بصريا، وهو الأمر الذى يشير إلى سلامة النصف الأيسر من المخ، لأنه من المعروف أن عملية التجهيز البصرى ترتبط بالسلامة فى النصف الأيسر من المخ.
- تذكر شارلوت ميلر (Charlotte Miller 2006) أن الرابطة الأمريكية للهيبرليكسيا (American Hyperlexia association AHA) تعرف الهيبرليكسيا على أنها متلازمة لوحظت فى الأطفال الذين لديهم الخصائص التالية.
- لديهم قدرة فائقة على قراءة الكلمات، والرسائل والأرقام قد تفوق من فى سنهم.
- لديهم صعوبة فى فهم اللغة اللفظية.
- صعوبة التفاعل مع الناس بشكل مناسب، وصعوبة تنشئتهم الاجتماعية بالإضافة إلى ذلك أطفال الهيبرليكسيا معرضين للخصائص الآتية :
- تعلم اللغة التعبيرية بصعوبة وعكس الضمائر.
- نادرا ما يبادروا بالمحادثات.

- يحافظ على الروتين ولا يشذ عنه وعدم مرونة السلوك Ritualistic behavior.

- لديه حساسية السمع والشم واللمس olfactory and /or tactile Auditory sensitivity

- يحفز السلوك الذاتي Self-stimulatory behavior

- مخاوفه غير عادية.

- التطور الطبيعي للنمو من ١٨-٢٤ شهرا، ثم يبدأ الانحدار.

- قوى الذاكرة السمعية والبصرية.

- لديه صعوبة في الإجابة على الأسئلة التي تبدأ (أين وما ومن وماذا لماذا).

- يجد صعوبة في المفاهيم المجردة أكثر من الملموسة.

- يبدو وكأنه أصم ويسمع بطريقة انتقائية.

ويذكر السيد عبد الحميد سليمان السيد (٢٠٠٦: ٢٤٥) كما أن من الحالات التي تعبر عن اضطراب الفهم النمائي، حالة ذلك الطفل الذي يقرأ بطلاقة، ولكن لا يفهم ما يقرأه. ومثل هذا الأمر يفيد بأن هناك فك أو عدم اتصال سليم بين ملفات التجهيز الصوتية الفونيمية وملفات التجهيز السيمانتية داخل المعجم العقلي، أو توجد علاقة بين القراءة بصوت واضح والفهم في حالات الفقدان التام والعميق للقدرة على القراءة. يتسم طفل الهيبرليكسيا بأنه سليم وحسن في الترميز ولكن ضعيف في فهم ما يقرأه Good decoding poor comprehension وتذكر شارلوت ميلر (Charlotte Miller 2006) أن الهيبرليكسيا له خصائص متشابهة لمرض التوحد، واضطراب السلوك، واضطراب اللغة، واضطراب عاطفي، واضطراب نقص الانتباه، وضعف السمع، أو الموهبة ومن المفارقات التخلف العقلي.

- الهيبرليكسيا تبدو مختلفة تماما عن هيبرجرافيا Hypergraphia اضطراب

الكتابة وأطفال الهيبرليكسيا لهم قدرة على القراءة وتعلم الكلام عن طريق التكرار المكثف، ولكن لديه صعوبة في تعلم قواعد اللغة، وهو ما يؤدي إلى مشاكل اجتماعية، وهم دائما في نضال للتواصل، وقد يعرفون بالتوحد أحيانا؛ لأن كثيرا منهم يردد الكلمات والجمل. ويمكن للطفل أن يكون لديه عدد كبير من المفردات ويمكن التعرف على العديد من الأشياء والصور، ولكنهم لا يحسنون استخدام هذه المهارات اللغوية.

ويذكر السيد عبد الحميد سليمان السيد (٢٠٠٦: ٢٥٥) أن العلماء قد حاولوا التعرف على أنواع فرعية وظيفية لحالات الهيبرليكسيا، ومن هؤلاء العلماء ريتشمان وروود (Richman & Wood 2002) وقد توصلوا إلى أنه يمكن تمييز فئتين نوعيتين من حالات الهيبرليكسيا إحداهما فئة الهيبرليكسيا التي تظهر أنماطا محددة في اضطراب تعلم اللغة مع تمييزهم في نفس الوقت بذاكرة بصرية جيدة مع ارتكاب لأخطاء كثيرة في أصوات الكلمة. أما المجموعة الفرعية الثانية من الهيبرليكسيا فهي تلك الفئة الفرعية النوعية التي تتسم بأنها تظهر اضطرابا في التعلم غير اللفظي مع قصور في الذاكرة البصرية المكانية، وقصور أيضا في الذاكرة البصرية يضاف إلى ما تقدم ارتكابها لأخطاء كثيرة فيما يخص منظر الكلمة Word sight .

ومثل هذه النتائج وكما يشير المؤلفين السابقين تشير إلى وجود نوعين أو فئتين من فئات الهيبرليكسيا إحداهما فئة الهيبرليكسيا التي تظهر قصورات، ونواحي ضعف لغوية تمثل خصائصا لحالات الحبسة Dysphasia، أما الفئة الثانية هي فئة الهيبرليكسيا التي تظهر خصائصا مشابهة تماما لحالات الديسلكسيا البصرية المكانية Visual spatial dyslexia .

وتشير شارلوت ميلر (Charlotte Miller 2006) أنه من المهم أن نفرق بين الهيبرليكسيا عن غيرها من الاضطرابات، والذي لديه دراية بمتلازمة الهيبرليكسيا هو علم أمراض الكلام واللغة Athorough speech and Language Pathologist والاختبارات النفسية Psychological Tests التي تؤكد العمليات البصرية Visual processes من

المهارات اللفظية Verbal skills لتحديد الهيببرليكسيا، الاستماع Hearing والنفسية العصبى، وتقييم الدم والوراثة Psychiatric blood chemistry & Neurologica.

وتصنيف ميلر أن مستقبل علاج الهيببرليكسيا يعتمد على تنمية مهارات لغة التعبير والفهم، وبرامج التدخل المبكر، كما يجب أن تستخدم مهارات القراءة التي يتمتع بها الطفل كوسيلة أولية لتنمية اللغة. وتعليم الطفل المهارات الاجتماعية المناسبة Social skills بتوفير الفرص للطفل للتفاعل مع الأطفال الذين يتمتعون بسلوك أكثر ملائمة اجتماعية. الوالدين والمعلمين وغيرهم من المهنيين ينبغي أن يعملون معا لوضع برامج للوصول بكل طفل إلى أقصى إمكاناته.

استراتيجيات تحسين الفهم القرائي ودور المعلم

لأهمية الفهم القرائي لفهم محتوى المادة المطبوعة وضع الباحثون عدة استراتيجيات لتحسين الفهم الحرفي والفهم التفسيري، فمعرفة مهارات الفهم القرائي تزيد من متعة القراءة، ومهارات الفهم تساعد في كل المواد والمواضيع الأخرى الشخصية والمهنية، فبناء مهارات الفهم القرائي تتطلب إستراتيجية طويلة الأجل تعتمد على التعليم عن طريق إتقان اللغة وثراء المفردات ومعلم واعى بأهمية الفهم وفيما يلي عرض لهذه الاستراتيجيات.

يذكر فهيم مصطفى (١٩٩٤: ٤٤) إن خبرة الطفل هي نقطة الابتداء التي يجب أن ينطلق منها عمل من يقوم بتربية الطفل ويعهد إليه تعليمه وتوجيهه وإرشاده. فالمعلم الذى يعلم التلميذ ولا يدرك قيمة الخبرة وأثرها فى العمل التربوى ،ولا يسعى للكشف عنها أو للعمل على تقديرها وإنمائها وتنويعها معلم فاشل، لا نتائج حسنة مثمرة ترجى مما يبذله من الجهد ،مهما كان هذا الجهد كبيراً.

تذكر باتريشيا (Patricia S Venetia 2002) أن استراتيجيات الفهم القرائي هي الأدوات التي يمكن أن يستخدمها الطلاب للمساعدة في تحديد معنى ما يقرؤون، والتفاعل مع الخيال، أو غير الخيال من أجل الفهم، والإجابة عن سؤال حول ما قرأوا.

ولتدريس إستراتيجية الفهم يتم شرحها أولاً للكبار كأدوات قبل شرحها للطلبة حتى يتمكن الكبار من الإجابة على أى أسئلة.

ويذكر جون جوثرى (John T.Guthrie 2004) أن الفهم من أجل العلوم الأخرى (العلوم – الرياضيات – العلوم الاجتماعية) يحتاج إلى تشجيع الطلاب للاحتياجات المعرفية فى تلك العلوم، وتحقيق تعليمات مبتكرة لزيادة إدراك المقروء، والدافع للقراءة، والعلم والمعرفة.

ويعرض السيد عبد الحميد سليمان السيد (٢٠٠٦: ٢٨٠: ٢٨١) لإستراتيجيات تحسين الفهم القرائى فى التالى:

١- إستراتيجية القارئ الأساسى

يقصد بهذا المصطلح هو عبارة عن مجموعة من الكتب المتتابعة غير المرتبطة، والمواد المدعمة Supportive Materials، والتي يراد منها أو من خلالها تزويد القارئ أو الخبير بالمواد التى تزودهم بالمهارات الرئيسية والأساس للقراءة، حيث تتضمن مجموعة القراءات المتدرجة الصعوبة تبدأ من مستويات تعادل الصف السادس أو الثامن، هذه المواد القرائية أو الكتب تتزايد فى مستوى صعوبة ما تتضمنه من مفردات، محتوى القصص، ونمو المهارات.

٢- طريقة الأنشطة القائمة على الخلفية السابقة

حيث يعتمد المعالج فى هذه الطريقة على البدء فى العلاج من خلال ما يتوفر لدى الطفل من معرفة سابقة من كلمات أو أسماء أو وقائع أو قصص أو أحداث ليجعل منها الشبك الأولى فى التنشيط العلاجى. وإن صادفت المعالج حالة من حالات الديسلكسيا لا يعرف شئ فعلى المعالج أن يبدأ مع الطفل من خلال معرفته باسمه، أسماء بعض أجزاء الجسم لدى هذا الطفل، ثم تتسع الدائرة أكثر لينتقل إلى وظائف هذه الأعضاء ويجعل من ذلك مادة ومحتوى للأنشطة العلاجية فى القراءة.

٣- طريقة الخبرة اللغوية

تقوم هذه الطريقة على استخدام ما لدى التلميذ من خلفية لغوية في تنمية الفهم القرائي مع الاعتماد على إيجاد رابط بين الأشكال والصور المختلفة للغة من استماع أو كلام وقراءة وكتابة قصص، وعرضها على المدرس، هذه القصص يتخذها المدرس أساساً لتعليم التلميذ القراءة ويمكن في هذا الإطار الاعتماد على طريقة K-W-L Technique وهي طريقة للقراءة ولدراسة محتوى الكتب الدراسية، حيث تشير الأحرف المتقطعة في هذه الفنية إلى الأهداف أو المطلوب من الطفل؛ حيث تشير (K) إلى ماذا أعرف What I Know؟ حيث يفكر فيما قرأ ويقول كل ما عرف من خلال القراءة عن موضوع القراءة، ويمكن اشتراك أكثر من طفل مع بعضهم البعض في ذلك. أما الحرف الثاني من هذه الطريقة (W) What I want to find out؟ ما الذي أريد أن أكتشفه وحرف (L) What I learned؟ ماذا تعلمت حيث يقرأ التلميذ قراءة صامتة ثم يكتب ما تعلمه مما قرأ.

٤- بناء معنى المفردة والمفاهيم

ويعد معرفة المفردة والقدرة على فهم المفاهيم الخاصة بالكلمات، أي مفهوم الكلمات من الضروريات لبناء مفردات الطفل وفهم الكلمات وهو ما يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالإنجاز في القراءة والتحصيل فيها. ومن ثم فإن المعرفة المحدودة بالمفردات يعيق إلى حد كبير فهم ما يقرأه الفرد، وكلما كانت المفردات أكثر تجريدية كان فهم المفاهيم أكثر صعوبة، فالمفاهيم هي بعامة أفكار، تجريدات.

ويضع محمد رياض عبد الحليم أحمد (٢٠٠٧) برنامج علاج لضعف الفهم

القرائي .

البرنامج لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي من خلال الخطوات الآتية :-

- ١- استخدام القاموس للبحث عن معاني المفردات أو الكلمات التي يصعب عليهم فهمها وفهم مفرداتها .

٢- إكساب الأطفال العديد من المفاهيم والخصائص المتعلقة بكل مفهوم واستخداماته، وإعداد أو عمل صياغة لفظية أو لغوية لاستخدام هذه المفاهيم ومعانيها.

٣- استثارة التلاميذ لطرح بعض الأفكار ثم يطلب منهم القراءة حولها، ثم كتابة ملخصات لقراءاتهم حول هذه الأفكار.

وضع فريق القراءة الوطنية (National Reading Panel 2000) بحث شامل عن تدريس الفهم القرائى واستراتيجيات القراءة وخلصوا إلى أهمية الآتى:

١- معرفة المفردات وهناك عدة نظريات فى تدريس المفردات Vocabulary

* التركيز على الكلمات ذات القيمة العالية فى النص .

* التركيز على الكلمات المفيدة .

* تركيز على استراتيجيات لتعلم الكلمات الجديدة .

٢- استخدام استراتيجيات تعين على الفهم .

٣- التطوير المهنى الفعال للمدرس الذى سيقوم بمهمة التدريس للفهم .

وفى الثمانينيات وضعت براون (Brown 1984) تقنية تسمى التدريس المتبادل Reciprocal Teaching وهى أن يدرس الطلاب القدرة على التنبؤ، والتلخيص، التوضيح، وطرح الأسئلة عن أبواب النص وكان لهذا الأسلوب نتائج إيجابية.

ويشير برسلى (Pressley 2006) أن الطلاب سيكونون أقوى فى الفهم إذا وضع لهم المعلم أدوات عقلية تعين على فتح النص مفاتيح الفهم والآن معظم برامج الفهم القرائى التى تعلم الطلاب تستخدم استراتيجيات التطوير المهنى للمدرسين Professional development for teachers .

كما يمكن تحسين الفهم القرائى لمن يعانون من صعوبات فى الفهم القرائى بإعداد قصة للسماع قبل القراءة يستمع الأطفال لمهارة الاستماع للفهم، ثم يقوم المعلم بسرد قصة لهم وبعدها يلقي الأسئلة التى تعزز مهارة الفهم القرائى، ومن المتوقع أن

إستراتيجية الإصغاء تحسن مهارة الفهم مع تنشيط الخلفية المعرفية لدى التلاميذ عن موضوع القراءة وبعدها تتبع الخطوات الآتية:-

- **اقرأ لى** Read to me :القصة تقرأ بصوت عال مع نص وصورة مرئية .
- **اقرأ على طول** Read along : أثناء القراءة يتابع الأطفال النص بعيونهم وينطقونها .
- **اقرأ بنفسى** Read by my self : القصة تقرأ بينما يقوم الطفل بالنقر على الكلمات ليسمعها وينطقها، ويسمع الكلمات الدالة عليها.
- **يمكننى أن أقرأ** I can read : بعد قراءة القصة توجد أنشطة تعزز بناء مهارة الفهم القرائى، فالتعليم عن طريق سماع الصوت درجة متقدمة، وتقدم عن طريق تقسيم المقاطع والمزج rhyming، blending ، وبعد السماع يقوم الطفل بكتابة ما تم فهمه، حيث أصبحت الكتابة ذات أهميه متزايدة وتساعد على زيادة الفهم القرائى .

ولأهمية دور المعلم والذي تم الإشارة إليه فيما سبق، تعرض الباحثة فى السطور التالية خطورة إعداد المعلم، حيث يشير سعادة خليل (٢٠٠٤) عن الإعداد غير الكافى للمعلم فيذكر أنه من المؤسف أن كثير من الدراسات حول خبرة ومعرفة مدرسى القراءة تشير إلى أن الكثير منهم غير مؤهلين بطريقة صحيحة لتدريس القراءة، فالجامعات تهتم بالإعداد العملى للمدرسين على نطاق أكاديمى بحث لتدريس طرق وعلاج القراءة، دون النظر إلى واقع المدرسة وأنظمتها ومناهجها.

إن المدرسين الذين يعلمون ذوى صعوبات التعلم يجب أن يكونوا على دراية، وفهم كبيرين فى كيفية تطوير مهارات القراءة العفوية لدى الأطفال، ويجب تدريبهم بطريقة صحيحة، ومتكاملة على طرق التقييم والتعرف على الأطفال المحتمل أن يصادفوا صعوبات فى القراءة فى السنوات الأولى من دراستهم.

هناك خلط واضح بين مفهوم كيف نعلم القراءة؟ وكيف نساعد الأطفال الذين

يعانون من صعوبة تعلم القراءة .لذا نجد برامج التدريب فى الجامعات وكلّيات التربية تركّز على تدريب المدرس على استراتيجيات عامة تعامل الطلاب على أنهم وحدة واحدة، ولا تراعى الفروق الفردية بين الأطفال؛ لذلك لا تتوفّر برامج علاجية تركّز على الأصوات وعلى الطلاقة فى القراءة وعلى الاستيعاب القرائى كوحدة كاملة.

تعقيب

ترى الباحثة أنه يمكن تحسين الفهم القرائى باستخدام استراتيجيات مناسبة، ومعلم واع بأهمية الفهم، وقد أجمعت معظم الاستراتيجيات السابقة على أن الإستراتيجية التى من شأنها تحسين الفهم هى التى تقوم على:-

- التدريب المستمر على فهم المقروء وتفسير النص .
- مناقشة المفردات
- تدريب الطفل على مهارة الاستماع وآداب الإصغاء
- تنشيط الخلفية المعرفية لدى التلاميذ .
- تركيز الانتباه على موضوع القراءة قبل البدء فيها.
- تدريب المعلم على استخدام استراتيجيات تعين الطفل على فهم ما يقرأ، كأن يستخدم قاموس للبحث عن معنى الكلمة، أو إعادة القراءة للفهم، طرح الأسئلة وغيرها من الطرق والأدوات التى تعين على الفهم لنحصل فى نهاية المطاف على قراء مهرة يتصفون بأنهم :
- لهم مقدرة على التنبؤ بما سيحدث بناء على الأدلة، أو الشواهد الموجودة بالنص.
- خلق تساؤلات حول الفكرة الرئيسية .
- فهم تسلسل السياق.
- توضيح الأجزاء التى قد تظهر بها خلط.
- ربط الأحداث فى النص بالمعرفة السابقة .

- وإمكانية المناقشة والحوار عن الموضوع المقروء والاتفاق مع الموضوع، أو الاختلاف معه. والذي يعبر عن قمة الفهم بنية معرفية جيدة حيث أن المدخل المعرفي يفترض أن صعوبات الفهم القرائي يمكن عزوها إلى ضعف البنية المعرفية لدى التلميذ، وفشله في استخدام إستراتيجية تساعده على الفهم أكثر من استعداداته العقلية، التي تظهر تباين بين الأداء الفعلي للتلميذ في الفهم القرائي، والأداء المتوقع منه.

كما ترى الباحثة أهمية الخصائص المعرفية، وخاصة الذاكرة الفعالة التي تستقبل المعلومات، وتكوين تصورات عنها في شكل تصورات ذهنية، والتي تقوم بعمل ارتباطات بين المعلومات لتشكيل وحدات المعاني، والاسترجاع هو العملية التي يقوم بها الفرد باسترجاع المعلومات السابقة تحت استثارة الموقف الجديد، ويكون الاسترجاع حرفي أو استنتاجي. والاسترجاع الاستنتاجي أكبر دليل على نشاط الذاكرة العاملة؛ لأنه يعبر عن فهم من مستوى رفيع. يختلف في عبارته عن النص الأصلي، ويتفق معه في المضمون. والإدراك والانتباه لا يقل أهمية من الذاكرة، لأننا ننتبه عندما نريد أن ندرك، وبالتالي فإن لم يدرك الفرد الموقف الجديد جيداً فإنه لن يستطيع ربطه بما مر به من خبرات، وهو جوهر عملية الفهم القرائي. فالباحثة ترى أن الفهم القرائي كما أنه يعبر عن بنية عقلية جيدة قوامها الخبرات المباشرة، والغير مباشرة التي شارك في إعدادها البيت والمعلم الواعي، فالعمليات العقلية أيضاً الصحيحة لها دور كبير في تنمية مهارات الفهم.

الفصل الثالث

مدخل الدراسة

مقدمة

- الفئة الأولى: دراسات تناولت الخصائص المعرفية "الانتباه- السرعة الإدراكية الذاكرة العاملة" وصعوبات الفهم القرائي.
 - دراسات تناولت الانتباه والتعقيب عليها.
 - دراسات تناولت السرعة الإدراكية والتعقيب عليها.
 - دراسات تناولت الذاكرة العاملة والتعقيب عليها.
- الفئة الثانية: دراسات تناولت الخصائص اللامعرفية "الدافعية للإنجاز- تقدير الذات" والتحصيل.
 - دراسات تناولت الدافعية للإنجاز والتعقيب عليها.
 - دراسات تناولت تقدير الذات والتعقيب عليها.
- الفئة الثالثة: دراسات تناولت المهارات اللغوية واستراتيجيات تحسين الفهم القرائي.
 - تعقيب على دراسات الفئة الثالثة.
- تعقيب عام على الدراسات السابقة أوجه الاستفادة منها.
- فروض الدراسة.

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

مقدمة

تقوم الباحثة في هذا الفصل بعرض مجموعة من الدراسات السابقة، التي تناولت متغيرات الدراسة، سواء العربية منها أو الأجنبية، وقد تركزت معظم الدراسات على صعوبات الفهم القرائي باعتبارها الأكثر شيوعاً، وباعتباره موضوع الدراسة. وقد قسمت محاور الدراسة الحالية إلى ثلاثة محاور وفيما يلي عرض لكل محور والتعقيب عليه.

الفئة الأولى: دراسات تناولت الخصائص المعرفية (الانتباه - السرعة الإدراكية - الذاكرة العاملة) وصعوبات القراءة والفهم القرائي.

الفئة الثانية: تناولت الخصائص اللامعرفية (الدافعية للإنجاز-تقدير الذات) والتحصيل.

الفئة الثالثة: دراسات تناولت المهارات اللغوية واستراتيجيات تحسين الفهم القرائي.

وفي العرض التالي دراسات الفئة الأولى وهي الدراسات التي تناولت الخصائص المعرفية وصعوبات الفهم القرائي والصعوبات القرائية.

الفئة الأولى : دراسات تناولت الخصائص المعرفية (الانتباه -السرعة الإدراكية -والذاكرة العاملة) وصعوبات الفهم القرائي.

دراسات تناولت الانتباه

قام عمر بن الخطاب خليل (١٩٩٢) بدراسة مقارنة لأداء مجموعة من الأطفال الأسوياء والأطفال المصابين باضطراب الانتباه على عينة تجريبية ٢٣ طفلاً مصابين باضطراب الانتباه ١٨ من الذكور و (٥) من الإناث متوسط أعمارهم (١٠،٨) سنة وعينة ضابطة قوامها ١٨ من الذكور و٥ من الإناث متوسط أعمارهم ٧،

٨ سنوات باستخدام اختبار أعراض الانتباه إعداد الباحث، ومقياس رسم الرجل ومقياس المصفوفات المتدرجة الملونة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها وجود فروق بين مجموعتي الدراسة بما يشير إلى أن الأطفال المصابين باضطراب الانتباه أقل ذكاء.

وقد قام السيد أبو شعيع (١٩٩٥) بدراسة استهدفت التعرف على الفروق بين الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة (الديسلكسيا)، والعاديين في بعض المتغيرات المعرفية، وتتضمن (الانتباه والذاكرة المباشرة والنواحي البصرية المكانية) على عينة مكونة من (٣٣) طفلاً من المرحلة الابتدائية، مقسمين كالتالي (٨) أطفال يعانون من صعوبات تعلم القراءة، و(٢٥) طفلاً من العاديين، وباستخدام اختبار شطب الحروف والأرقام والكلمات لقياس الانتباه، وسلاسل الأعداد لقياس الذاكرة المباشرة، واختبار المصفوفات المتتابعة لقياس العجز البصري. ووضحت النتائج أن ذوي صعوبات تعلم القراءة يعانون من العجز البصري المكاني والقصور في الانتباه مما يعوق قدرتهم الهجاء والقراءة، إلا أنه لا توجد دلائل على اضطراب الذاكرة المباشرة لديهم.

وقامت أماني السيد إبراهيم حسن زويد (١٩٩٦) بدراسة هدفت إلى دراسة الانتباه بصفة عامة والانتباه الانتقائي بصفة خاصة، وإعداد مقياس باللغة العربية لقياس إستراتيجية الانتباه الانتقائي التي يستخدمها كل الأفراد مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي على عينة قوامها (٢١٠) تلميذا وتلميذة تراوحت نسبة ذكائهم بين (١١٠-١٠٠) من الصف الخامس بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي متوسط أعمارهم ١٠ سنوات من محافظة الشرقية باستخدام مقياس إستراتيجية الانتباه الانتقائي السمعي ومقياس إستراتيجية الانتباه الانتقائي البصري أعدتهما الباحثة، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج من أهمها عدم وجود فروق بين البنين والبنات في استخدام إستراتيجية الانتباه الانتقائي البصري، وعدم وجود فروق بين البنين والبنات في استخدام إستراتيجية الانتباه الانتقائي السمعي، ووجود فروق دالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في جوانب كلا من إستراتيجيه الانتباه الانتقائي البصري والسمعي لصالح مرتفعي التحصيل الدراسي.

وقام عادل محمد محمود العدل (١٩٩٩) بدراسة هدفت بحث الفروق بين استراتيجيتي الانتباه المركز والانتباه الموزع على درجات التلاميذ في الانتباه والإدراك والذاكرة والفهم بالإضافة إلى مقارنة البنية العاملية لهذه المتغيرات المعرفية في الإستراتيجية، لذلك قام الباحث بتصميم ثلاثة اختبارات لقياس الانتباه ورابع لقياس الفهم وطبقها مع اختبار لإدراك وآخر للذاكرة على عينة (١٥٨) تلميذا من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بعد تقسيمها إلى مجموعتين، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها وجود علاقة ارتباطية دالة بين استراتيجيات الانتباه وكل من الإدراك والذاكرة والفهم، تختلف البنية العاملية لمتغيرات الانتباه والإدراك والذاكرة والفهم بحسب نوع الإستراتيجية، وتوجد فروق دالة إحصائية بين إستراتيجية التجهيز في الانتباه والفهم لصالح إستراتيجية التجهيز المركزي وفي الذاكرة لصالح التجهيز الموزع، ولم تظهر هذه الفروق في حالة الإدراك.

وأجرى محمد على كامل محمد مصطفى (٢٠٠١) دراسة للتعرف على اضطرابات الانتباه على نشاط الذاكرة العاملة اللفظية والمقارنة بين نشاط الذاكرة العاملة على عينة من (٢٢٥) تلميذا من بعض المدارس الابتدائية بطنطا في العام الدراسي (١٩٩٩-٢٠٠٠) باستخدام مقياس وكسلر لذكاء الأطفال وقائمة الملاحظة الاكلينكية لسلوك الطفل، واختبار تزاوج الأرقام وسلاسل التعرف على نشاط الذاكرة العاملة (سلاسل استرجاع الكلمات المسموعة - سلاسل استرجاع الأعداد المسموعة)، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها توجد فروق ذات دلالة لصالح التلاميذ العاديين في الأداء على سلاسل التذكر اللفظية الكلمات - الأرقام ووجود علاقة سالبة بين اضطرابات الانتباه والقدرة على الاسترجاع الصحيح سواء كانت الكلمات أو الأعداد.

وقام بوس ولاري (Boese & Larry Elden . 2001) بدراسة هدفت إلى اقتراح نموذج، أو برنامج تدخل قائم على الأبحاث العلمية، يهدف إلى منع، أو تقليل انتشار صعوبات القراءة في المدارس من خلال التركيز على أهمية الانتباه والفهم القرائي،

حيث تشير هذه الدراسة إلى أن هناك إمكانية لمنع أو تقليل حدوث صعوبات القراءة لدى أطفال التى حدثت لهم خلال الثلاثين عاما الماضية من خلال استخدام برامج تدخل مناسبة حيث قامت هذه الدراسة ببناء على العديد من الأبحاث المتصلة بالموضوع والوثائق الحكومية بتحليل العديد من المشكلات المسببة، والمؤثرة فى صعوبات القراءة كالمشكلات المتعلقة بالانتباه وصعوبات الفهم القرائى، وافترضت حلا لهذه المشكلات من خلال برنامج تدخل له ثلاث مراحل يؤدى إلى المنع أو التقليل من صعوبات القراءة خلال الصف الثالث فى رياض الأطفال. المرحلة الأولى عبارة عن نموذج يقوم على تعليمات، وتوجيهات مؤثرة فى الفصول العادية لتلاميذ الصف الثالث فى رياض الأطفال، المرحلة الثانية: تقدم للأطفال الذين لم يستجيبوا للمرحلة الأولى، وتقوم هذه المرحلة على تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة ومرنة لتلقى التعليم الخاص بالقراءة المرحلة الثالثة: وتقدم للتلاميذ الذين لم يستجيبوا للمرحلتين السابقتين وفيها يتم تقديم التعليم بصورة فردية من خلال التدريس الفردى لكل طفل على حدة مع التركيز على أهمية الانتباه والفهم القرائى. تكونت عينة الدراسة من (١٢٠) تلميذا من ذوى صعوبات القراءة، وقد أظهرت نتائج الدراسة فعالية البرنامج فى تقليل انتشار صعوبات القراءة، وعلاج معظمها لدى عينة الدراسة مما يمكن معه تطبيق البرنامج فى المدارس الأخرى.

وقام بي جى أورن وآخرون (P G Aaron et al 2002) بدراسة هدفت إلى التعرف على الاختلافات بين صعوبات القراءة الأساسية وصعوبات القراءة الناتجة عن مشكلات فى الانتباه والنشاط الزائد، وذلك من خلال تقديم نموذج لتشخيص المشكلات الانتباهية، وصعوبات القراءة بطريقة تختلف عن الطرق التقليدية فى التشخيص وتعتمد طريقة التشخيص الجديدة على الفروق الفردية الداخلية التى يتم ملاحظتها فى أداء الطلاب فى المهام المتصلة بالقراءة والتى تتنوع من حيث حجم الانتباه المطلوب لأداء المهمة، والافتراض المطروح هنا هو أن الطفل الذى يعانى من مشكلات فى الانتباه سيكون أدائه منخفض فى المهام التى تتطلب مستوى تركيز

عالي مثل الفهم السماعي وسيكون هذا الأداء أقل من أدائه في المهام التي تتطلب انتباه أقل مثل الفهم القرائي ولن تظهر هذه الاختلافات في درجات اختبار الأطفال ذوي صعوبات القراءة فقط لأن أدائهم يتم تحديده من خلال مستوى صعوبة الاختبار أكثر مما يتم تحديده بدرجة حساسية الاختبار للانتباه، تكونت العينة من (٣٩) تلميذا من ذوي صعوبات القراءة وقام الباحث بتجريب هذه الطريقة معهم، وقد تم اختبار مصداقية هذه الطريقة الجديدة من خلال تحديد الاختلافات الظاهرة في درجات الاختبارات التي تختلف حساسيتها لحجم الانتباه والذي يتم قياسه باستمرار. وقد أكدت نتائج الدراسة مصداقية وصحة طريقة التشخيص الجديدة للمشكلات الانتباهية وصعوبات القراءة وقابليتها للتطبيق على التلاميذ من ذوي صعوبات القراءة.

وقام الباحثان هارولد سولان وآخرون (Harold A Solan et 2003) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر العلاج البصري للانتباه على الفهم القرائي للأطفال ذوي صعوبات القراءة بالصف السادس، تكونت عينة الدراسة من (٣٠) تلميذا ذوي معدل دون المتوسط في القراءة وتم تصنيفهم باستخدام اختبارات الفهم القرائي المعيارية، وقد قام الباحث بتقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين: الأولى تجريبية وتكونت من (١٥) تلميذا، وقد تم اختيارهم عشوائيا، الثانية مجموعة ضابطة وتكونت من (١٥) تلميذا، وقد تم استخدام نظام التقييم المعرفي للانتباه وتقديمه لكل المشاركين. تلقت المجموعة الأولى التجريبية (١٢) جلسة، مدة الجلسة ساعة واحدة من خلال برنامج علاج الانتباه المبني على الحاسوب والمراقبة الذاتية في حين أن المجموعة الضابطة لم تتلقى أي معالجة من خلال فترة ال (١٢) أسبوع، وقد تعرضت كلا المجموعتين لاختبار بعدى لقياس الانتباه والفهم القرائي، ومن أجل تحضير الانتباه البصري الثابت فإن العلاج البصري ركز على جوانب الإثارة والنشاط واليقظة. وقد أشارت نتائج الدراسة أن معدل الانتباه والفهم القرائي قد ارتفع بصورة دالة إحصائية لدى المجموعة التجريبية، وأن هذا المعدل لم يتطور أو يرتفع لدى المجموعة الضابطة، وبذلك فإن هذه الدراسة تؤيد فكرة أن الانتباه البصري قابل للتعديل والعلاج وأن

علاج الانتباه له آثار دالة إحصائية على الفهم القرائي .

وقام السيد على سيد أحمد (٢٠٠٤) بدراسة هدفت التعرف على مدى إمكانية التنبؤ بمستويات الذكاء، والتحصيل الدراسي من أعراض اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وقد تكونت عينة الدراسة من ١٢٠ طفلاً ذكور وإناث تتراوح أعمارهم بين (٩-١١) سنة، وباستخدام مقياس اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، والصورة الرابعة لمقياس استانفورد - بينيه للذكاء ودرجات القلاميد النهائية في الفصل الدراسي الثاني . وقد أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين أعراض اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد ومستويات كل من الذكاء، والتحصيل الدراسي - كل على حدا لدى أفراد العينة، كما أوضحت أنه يمكن التنبؤ بمستويات الذكاء والتحصيل الدراسي من أعراض هذا الاضطراب تسهم في هذا التنبؤ، ولكن أعراض الاندفاعية كانت هي الأكثر إسهاماً، يليها أعراض النشاط الزائد، ثم أعراض ضعف الانتباه .

وأجرت كارين غللي (Ghelani Karen M. 2004) بدراسة هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الفهم القرائي في القراءة (الجهريّة - الصامتة) وعلاقته بصعوبات التعلم واضطرابات الانتباه والنشاط الزائد لدى عينة من المراهقين ذوي صعوبات القراءة . حيث تشير هذه الدراسة أن صعوبات الفهم القرائي دائماً ما توصف بأنها أعراض من نوعين من الاضطرابات صعوبات القراءة والعجز في الانتباه واضطرابات النشاط الزائد، تكونت عينة الدراسة الحالية من (٩٦) مراهق منهم (٣٢) يعانون من اضطرابات في الانتباه والنشاط الزائد، (٢٠) من ذوي صعوبات القراءة (١٩) يعانون من اضطرابات في الانتباه وصعوبات القراءة و(٢٥) كمجموعة ضابطة . قام الباحث بتطبيق اختبار الفهم القرائي ومقياس الانتباه كما قام بإجراء الملاحظات والمقابلات للتعرف على مدى النشاط الزائد لدى عينة الدراسة . وللكشف عن العلاقة بين مهارات اللغة المختلفة والفهم القرائي قام الباحث باستخدام تحليل التباين . وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المراهقين في المجموعة ذات صعوبات القراءة، والمجموعة

ذات صعوبات القراءة واضطرابات الانتباه حصلوا على درجات منخفضة في الفهم القرائي مقارنة بالمجموعة الضابطة، أما المراهقين في المجموعة ذات اضطرابات الانتباه والنشاط الزائد كان لديهم صعوبات في الفهم القرائي الصامت مقارنة بالمجموعة التجريبية، كما أن كلا المجموعتين السابقتين حصلوا على درجات منخفضة إحصائياً في كفاءة قراءة الكلمة مقارنة بالمجموعة الضابطة كما حصلت المجموعة ذات صعوبات القراءة على درجات منخفضة بصورة دالة إحصائياً في مهام التسمية، في حين أن المجموعة ذات اضطرابات الانتباه كانت لديهم صعوبات خاصة في واجبات التسمية الغير حرفية. وكذلك أظهرت المجموعة ذات صعوبات القراءة صعوبات أكثر في المهام اللغوية في حين أن المجموعة ذات اضطرابات الانتباه تشاركت مع ذوى صعوبات القراءة في مهارات التعبير اللغوي الذي يتطلب تنظيم اللغة. وبذلك فإن الدراسة تؤكد على أن هناك علاقة دالة إحصائياً بين الكفاءة في قراءة الكلمات والقدرات اللغوية وبين مهارات الفهم القرائي، كما أكدت نتائج الدراسة على أهمية التدخل الهادف إلى الطلاقة ومعالجة جوانب الضعف اللغوي من أجل التغلب على مشكلات وصعوبات الفهم القرائي.

وقام أحمد حسن محمد عاشور (٢٠٠٥) بدراسة هدفت إلى بحث كل من الانتباه والذاكرة العاملة لدى عينات مختلفة من ذوى صعوبات التعلم وذى النشاط الزائد وقام الباحث بالمقارنة بين أربع مجموعات من تلاميذ المرحلة الابتدائية. تلاميذ ذوى صعوبات التعلم مع قصور الانتباه وفرط النشاط الزائد والتلاميذ ذوى صعوبات التعلم وليس لديهم قصور الانتباه مع فرط النشاط الزائد ومجموعة التلاميذ ذوى فرط النشاط الزائد واضطراب الانتباه ومجموعة التلاميذ العاديين وأهم نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين مجموعات الدراسة في العمليات المعرفية.

تعليق

من العرض السابق للدراسات السابقة العربية والأجنبية وجد أن بعض الباحثين تناولوا الانتباه بشكل عام مع تدنى التحصيل في المهارات القرائية، وتشمل صعوبات

فك الشفرة والفهم القرائي، أو أحدهما أو تدنى التحصيل عموماً مثل عمر بن خطاب خليل (١٩٩٢)، ودراسة بوس ولاري (Bose & Larry 2001) وهارولد سولان (Harold Solan 2003) وبوس ولاري (Boese Larry Elden 2001) ودراسات تناولت اضطرابات الانتباه وفرط النشاط الحركي ADHD مثل دراسة وبي جي أرون (P.G Aaron 2002) كارين غلني (Ghelani Karen 2004) ودراسات اهتمت بالتنبؤ بالذكاء على أعراض فرط النشاط الحركي والنشاط الزائد مثل السيد على أحمد سيد (٢٠٠٤)، واهتمت دراسات باضطرابات الانتباه على الذاكرة العاملة مثل دراسة السيد أبو شعيشع (١٩٩٥) محمد محمود العدل (١٩٩٩) محمد على كامل محمد مصطفى (٢٠٠١).

٢- ومن حيث العينة فقد تركزت معظم الدراسات التي بين أيدينا على المرحلة الابتدائية وخاصة الصف (الرابع-الخامس-السادس). وكانت دراسة بوس ولاري (Boese & Larry 2001) على أطفال الروضة. ودراسات على تلاميذ المرحلة الإعدادية والمراهقين والبالغين مثل دراسة عادل محمد محمود العدل (١٩٩٩)، ووجلني وكارين (Ghelani Karen 2004).

٣- بالنسبة للأدوات فقد استخدم الباحثون أدوات مختلفة من اختبارات الانتباه الكثيرة والتي تناسب كل بحث والمرحلة العمرية التي طبقت عليها الاختبارات، واختبار أعراض الانتباه ورسم الرجل ومقاييس المصفوفات المتدرجة الملونة لعمر بن الخطاب خليل (١٩٩٢)، واستخدم السيد أبو شعيشع (١٩٩٥) اختبار شطب الكلمات والحروف والأرقام لقياس الانتباه، بينما استخدم العديد من الباحثين اختبارات الملاحظة الاكلينيكية، ومقياس وكسلر للذكاء أو اختبار استانفورد بنية للذكاء، والمقابلات مثل محمد على كامل محمد مصطفى (٢٠٠١)، وبوس ولاري (Boese & Larry 2001) وكارين غلني (Ghelani Karen 2004) وبي جي وأخرون (P.G.Aaron 2002). واستخدمت اختبارات الفهم القرائي واختبارات أخرى لضعف الانتباه، محمد محمود العدل (١٩٩٩)، وهارولد سولان (Harold Solan 2003).

٤ - توصلت الدراسات لعدة نتائج ومنها وجود علاقة سالبة بين العاديين وذوى اضطرابات الانتباه على الاسترجاع الصحيح سواء فى الأعداد أو الكلمات مثل دراسة محمد على كامل محمد (٢٠٠١) وكارين غلنى (Karen Ghelani) (٢٠٠٤) ، وإمكانية التنبؤ بمستويات الذكاء من أعراض اضطرابات الانتباه عمر بن الخطاب خليل (١٩٩٢) ، والسيد على سيد أحمد (٢٠٠٤) ، ودراسة السيد أبو شعشيع (١٩٩٥) ، ومحمد على كامل محمد مصطفى (٢٠٠١) التى أشارت لوجود علاقة بين القدرة العقلية وصعوبات التعلم مما يعوق الطفل عن الانتباه، ووجود علاقة ارتباطيه موجبة بين استراتيجيات الانتباه والإدراك والذاكرة والفهم حسب نوع الإستراتيجية المستخدمة كدراسة محمد محمود العدل (١٩٩٩) ، ومحمد على كامل محمد مصطفى (٢٠٠١) ، وبوس ولارى (Boese & Larry 2001) ، وهارولد سولان وآخرون (Harold Solan et al 2002).

دراسات تناولت السرعة الإدراكية

قام جونسون وآخرون (Johnson et al 1990) بدراسة فى محاولة لتحديد الاضطرابات فى الوظائف الإدراكية التى يعانى منها ذو صعوبات القراءة ، على عينة مكونة من ٦٠ طفلا مقسمين كالتالى ٢٠ طفلا يعانون من صعوبات التعلم القرائية ، وكان متوسط نسب ذكاءهم (١٠٥ ، ٣) درجة ومتوسط عمرهم الزمنى (١٠ ، ٧) عاما ، و ٢٠ طفلا متكافئين مع ذوى الصعوبات القرائية وكان متوسط نسب ذكاءهم (١٠٧ ، ٨) ومتوسط عمرهم الزمنى (٧ ، ٥) عاما ، و ٢٠ طفلا متكافئين مع ذوى الصعوبات فى العمر الزمنى ، ومتوسط نسب ذكائهم (١٠٧ ، ٨) درجة ومتوسط عمرهم الزمنى (١٠ ، ٩) عاما وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على اضطرابات الوظائف الإدراكية لدى هذه المجموعة فى ضوء ارتفاع الإدراك العام ، القصور فى القدرة التمييزية البصرية والسمعية ، وذلك عند مقارنة بالمتكافئين معهم فى العمر ، أو العمر القرائى ، وباستخدام مقياس الأرقام للإدراك البصرى ، ومقياس موني للتمييز

البصرى، ومقياس للمهام التمييزية السمعية، وباستخدام تحليل التباين المتعدد ومعاملات الارتباط فى معالجة البيانات. توصلت الدراسة إلى أن الأطفال ذوى صعوبات القراءة يعانون من اضطراب فى كل من التميز السمعى والبصرى بالنسبة لعمرهم الزمنى، كما أوضحت أن (٧٥٪) من ذوى صعوبات تعلم القراءة يعانون من قصور فى الإنجاز على المهام الإدراكية البصرية والسمعية بالنسبة لعمرهم الزمنى.

وقد قام السيد أحمد محمود صقر (١٩٩٢) بدراسة لتحديد الفروق بين ذوى صعوبات التعلم والعاديين فى بعض الخصائص المعرفية وتتضمن (الانتباه، والإدراك، والذاكرة طويلة المدى)، وبعض الخصائص اللامعرفية وتتضمن (تقدير الذات - ودافعية الإنجاز) وذلك على عينة مكونة من (٥٥) تلميذا وتلميذة بالصفين الثالث والرابع الابتدائى مقسمة إلى أربع مجموعات كالتالى، ١٨ من ذوى صعوبات تعلم القراءة والحساب، و ١١ من ذوى صعوبات تعلم القراءة، و ٨ من ذوى صعوبات تعلم الحساب، و ١٨ من العاديين. واستخدمت فى هذه الدراسة مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم، واختبار المسح النيورولوجى السريع ومقياس لذكاء الأطفال، ومقاييس لدافعية الإنجاز والقلق، وتقدير الذات، وتم تحليل البيانات باستخدام تحليل التباين أحادى الاتجاه. وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها. أكثر صعوبات. شيوعا هى صعوبات تعلم القراءة، والحساب، وقد بلغت نسبتهم ٤,٩٤٪، كما أوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائية من ذوى صعوبات التعلم والعاديين فى الدرجة الكلية للقدرة الإدراكية، كما تقاس باختبار (تكميل الصور، ترتيب الصور، رسوم المكعبات، وتجميع الأشياء) وفى الدرجة الكلية للقدرة على الانتباه، كما تقاس باختبارات (الحساب والشفرة وإعادة الأرقام)، وفى الذاكرة قصيرة المدى كما تقاس باختبارات (المعلومات والفهم والمتشابهات والمفردات) كما انخفض تقدير الذات ودافعية الإنجاز لدى ذوى صعوبات التعلم.

وأجرى محمد هويدى (١٩٩٣) بدراسة العلاقة بين المهارات الإدراكية وصعوبات القراءة هدفت هذه الدراسة إلى معرفة طبيعة العلاقات الارتباطية بين

بعض صعوبات القراءة ومهارات الإدراك البصرى والإدراك السمعى لدى تلاميذ الصفين الثانى والثالث الابتدائى بدولة البحرين، تكونت عينة الدراسة من (٤٠) تلميذا وتلميذة تراوحت أعمارهم ما بين ٧-٩ سنوات، وهم جميعا يعانون صعوبات فى تعلم القراءة وتم اختيارهم بناء على المحكات الاستبعاد، وتم تطبيق ثلاثة اختبارات هى: الاختبار التشخيصى لصعوبات القراءة فى المرحلة الابتدائية، اختبار مهارات الإدراك السمعى، اختبار الإدراك البصرى. أشارت النتائج إلى ضعف العلاقة الارتباطية بين صعوبات القراءة ومهارات الإدراك البصرى، وكذلك بين صعوبات القراءة ومهارات الإدراك السمعى، كما أوضحت النتائج عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات تلاميذ الصفين الثانى والثالث الابتدائى. وكشف التحليل العاملى لمصفوفة العلاقات الارتباطية بين صعوبات القراءة والمهارات الإدراكية عن وجود ثلاثة عوامل هى عامل صعوبات القراءة، عامل التصور الإدراكى (البصرى - السمعى)، عامل التذكر السمعى.

وقدم محمد رفقى عيسى (١٩٩٦) بحث عن التمييز البصرى وعلاقته بالقدرة القرائية، هدفت هذه الدراسة إلى فحص البعد النمائى فى القدرة على التمييز البصرى، وكذلك التباين على هذه القدرة بين المتعثرين لغويا والعاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية وباستخدام اختبار التمييز البصرى اللغوى على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية (ن=١٤٩٧) فى المناطق التعليمية الخمس بدولة الكويت، من بينهم (٧١) مصنفون على أنهم متعثرون قرائيا. أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة بالنسبة لمتغيرى الجنس والمنطقة التعليمية، على حين أشارت إلى دلالة الفروق بين الصفوف لصالح الأعلى، مما يدعم البعد النمائى للقدرة على التمييز البصرى اللغوى وكما دلت قيمة (ت) على دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين (المتعثرون والعاديون). كما اتضح من مراجعة نتائج تحليل التباين المزدوج إلى استقلال أثر كل من المستوى اللغوى والفرقة الدراسية فى تحديد التباين بين الأفراد، وأشارت قيم بيتا إلى أن المستوى اللغوى يعد أهم المتغيرات فى تفسير التباين البصرى اللغوى لدى

تلاميذ المرحلة الابتدائية، وقد نوقشت النتائج، وقدمت بعض التوصيات في تناول موضوع الصعوبات اللغوية.

وقام مختار أحمد السيد الكيال وجمال محمد على (٢٠٠١) بدراسة هدفت معرفة مدى تأثير مستوى تجهيز المعلومات لدى الفرد في مدى الانتباه بمعنى هل يختلف مدى الانتباه باختلاف مستويات تجهيز المعلومات (سطحي- متوسط - عميق) ومدى الفروق بين المستقلين (الاستقلال - الاعتماد على المجال الإدراكي) عن المجال الإدراكي في مدى الانتباه ومدى تأثير السرعة الإدراكية في مدى الانتباه على عينة تكونت من ٣٨٦ طالبا وطالبة جميع شعب الفرقة الثانية تعليم أساسي كلية التربية جامعة عين شمس باستخدام ثلاث مهام لقياس مستويات تجهيز ومعالجة المعلومات (الإعداد- الأشكال - الأشكال الهندسية) واختبار الأشكال المتضمنة لقياس الأسلوب المعرفي (الاعتماد- الاستقلال) عن المجال الإدراكي، اختبار الصور المتطابقة Identical Pictures لقياس السرعة الإدراكية، ومهمتين لقياس مدى الانتباه (الألفاظ - الأشكال) تنتمي لمستوى وحدات المعلومات السيمانتية وقد توصلت الدراسة لعدة نتائج من أهمها وجود فروق دالة بين المفحوصين في مدى الانتباه (للألفاظ - الأشكال) لصالح ذوي مستوى التجهيز العميق للمعلومات، ووجود تأثير دال للتفاعل الثلاثي (مستويات التجهيز والأسلوب المعرفي- والسرعة الإدراكية) في مدى الانتباه للألفاظ لدى الأفراد ذوي مستوى التجهيز العميق المستقلين مرتفعي السرعة الإدراكي.

قامت الميدا وآخرون (Almeida et al. 2002) بدراسة هدفت إلى تحديد أثر تدريس الموسيقى على السرعة الإدراكية لطلاب الصف الثالث، فلقد أشارت العديد من البحوث إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الموسيقى والقدرات الإدراكية، وقد تم الربط بين السرعة الإدراكية وبين أداء الطلاب في مجالات القراءة والفهم القرائي، تكونت عينة الدراسة من (٤٨) طالبا من طلاب الصف الثالث في المدارس العامة في فلوريدا الوسطى والذين يعانون من صعوبات قراءة النوتة الموسيقية والفهم

القرائى، وقد قام الباحث بالاعتماد فى هذه الدراسة على تعميم الاختبار القبلى - البعدى للمجموعة التجريبية، وذلك بهدف قياس أثر التدريس الموسيقى وكانت المجموعة التجريبية متوافقة ديموجرافيا مع المجموعة الضابطة مع الأخذ فى الاعتبار عوامل مثل الجنس والعرق، الاتجاهات الموسيقية، مستوى التحصيل فى القراءة ومستوى الفهم القرائى، وقد تم استخدام اختبار الصورة المتطابقة من اختبار العوامل المرجعية المعرفية، والتي نشرته (خدمات الاختبارات التربوية) وقد تم تقديم هذا الاختبار قبل وبعد درس الموسيقى، وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائية بين تدريس الموسيقى والنزعة الموسيقية وبين السرعة الإدراكية لدى الطلاب، والعوامل الأخرى مثل الجنس، العرق، القدرات الموسيقية ومستوى التحصيل فى القراءة والفهم القرائى لم تتسبب فى تنمية مهارة السرعة الإدراكية.

وأجرى اكيرمان وآخرون (Ackerman et al 2002) بدراسة هدفت إلى الوقوف على الفروق الفردية فى الذاكرة العاملة من الشبكة المعرفية والسرعة الإدراكية وعلاقتها بالقراءة والفهم القرائى، حيث انتشرت فى هذه الأيام المساواة بين الذاكرة العاملة والذكاء العام فى حين أن العديد من الدراسات قد أشارت إلى نتائج مختلطة فيما يتعلق بالعلاقة بينهما. لذلك فقد حاول مصمموا هذا البحث أن يقيموا الذاكرة العاملة والذكاء العام ويوضحوا ويبرهنوا أن الذاكرة العاملة تتشارك فى عدد كبير من التغيرات مع السرعة الإدراكية. تكونت عينة الدراسة من (١٣) فرد بالغ وقد تم الاستعانة بـ (٣٦) اختبار قدرات تقيس القدرات اللفظية كالقراءة والفهم القرائى والقدرات العددية والمكانية والسرعة الإدراكية. بالإضافة إلى (٧) اختبارات للذاكرة العاملة. كما تمت دراسة التداخل بين السرعة الإدراكية والذاكرة العاملة مع الأخذ فى الاعتبار التعقيدات فيهما والاختلافات بين العمليات والممارسات المؤثرة فيهما، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة وتداخل بين السرعة الإدراكية والذاكرة العاملة وارتباط هذه العلاقة بنمو القدرات اللفظية المتمثلة فى القراءة والفهم القرائى، وكذلك نمو القدرات العددية والمكانية لدى عينة الدراسة.

وأجرى كامتن وآخرون (Compton et al 2003) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الذاكرة العاملة والسرعة الإدراكية المرتبطة بالسن والتغيرات المعرفية المرتبطة بالقراءة والفهم القرائي لدى عينة من الكبار بالتعليم العالي، تكونت عينة الدراسة من (١٠٤) فرد من أعضاء هيئات التدريس بالجامعات في جنوب الولايات المتحدة، تراوحت أعمارهم بين (٣٠-٧٦) خضع كل فرد من أفراد العينة لمدة تتراوح بين (٦٠-٨٠) دقيقة من الدراسة بهدف قياس الجوانب المختلفة للذاكرة والذكاء والأداء المعرفي المرتبط بالقراءة والفهم القرائي، وقام الباحث بتطبيق اختبار تصنيف الكروت لويكسنسون مقياس الذاكرة الشكلية والمنطقية، وأوضحت نتائج الدراسة أن التحكم في الذاكرة العاملة والسرعة الإدراكية مرتبطان بالسن في مقاييس معامل الذكاء والذاكرة الشكلية ومقاييس تصنيف الكروت لويكسنسون في حين أن الذاكرة العاملة والسرعة الإدراكية لا ترتبط بالسن في مقاييس الذاكرة المنطقية. كما أظهرت النتائج علاقة ارتباطية بين الذاكرة العاملة والسرعة الإدراكية والتغيرات المعرفية المرتبطة بالقراءة والفهم القرائي، وبذلك فإن النتائج تشير أن القدرات المعرفية والتعليمية العالية تنمو وتحسن بسبب التنمية المستمرة للذكاء.

وقام ارندسى وآخرون (Arendasy et al 2004) بدراسة هدفت إلى قياس السرعة الإدراكية في المواقف اليومية المعقدة، وكذلك علاقتها بصعوبات القراءة والفهم القرائي لدى ذوى صعوبات القراءة. حيث يقوم البحث الحالي بدراسة النتائج المترتبة على تطوير وسيلة جديدة لقياس السرعة الإدراكية في المواقف الحياتية وهذه الأداة عبارة عن مجموعة من الصور التي نصف مواقف من الحياة اليومية وتقدم هذه الصور إلى المفحوصين لمدة قصيرة، ومهمة المفحوص هي استخراج خمسة أهداف من خلال فهم طبيعة هذه الصور وقراءة محتواها. تم فحص هذا المقياس السرعة الإدراكية من خلال دراستين، الأولى: شملت (٣١٦) مفحوص ذوى خلفيات تعليمية متجانسة، وتم استخدام التحليل الإمبريقي، كما تم اختبار هذه الأداة معهم باستخدام نموذج راستش (Rasch) وقد اشارت نتائج الدراسة إلى وجود تجانس في نموذج

(Rasch) بالإضافة إلى خصائص قياس نفس ايجابية ،وقد تم اختبار صحة هذه النتائج عن طريق عينة أخرى شملت (١٩٨) مفحوص وهذه العينة جاءت بنفس النتائج التي خرجت من الدراسة الأولى، وعموما فقد كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية بين السرعة الإدراكية وصعوبات القراءة والفهم القرائي.

وقام لوسيانو وآخرون (Luciano et al 2005) بدراسة هدفت التعرف على العلاقة بين السرعة الإدراكية والقراءة والفهم القرائي والذكاء لدى عينة من ذوى صعوبات القراءة بالمرحلة الابتدائية. حيث أن هناك نقاش دائم حول أثر العمليات المعرفية الداخلية وأثرها على العمليات المعرفية الكلية أو الشاملة. وما إذا كانت تلك العمليات المعرفية الشاملة تؤدي إلى الكفاءة فى العمليات الأساسية أم لا. ومثال على ذلك هو العلاقة بين فترة التفحص كمقياس للسرعة الإدراكية وبين معامل الذكاء. حيث لايعرف ما إذا كانت السرعة الإدراكية هي السبب أو نتيجة لمعامل الذكاء، وكذلك ما إذا كانت السرعة الإدراكية لها علاقة بالقراءة والفهم القرائي أم لا. لذا فقد قام البحث الحالي بدراسة العلاقة المباشرة بين فترة التخصص ومعامل الذكاء فى عينة قدرها (٢٠١٢) مفحوص من ذوى صعوبات القراءة والفهم القرائي من استراليا وهولندا. وقد أوضحت النتائج أن هناك علاقة وارتباط بين أداء معامل الذكاء وبين فترة التفحص، كما أكدت نتائج الدراسة أن هناك علاقة ذات دلالة احصائية بين السرعة الإدراكية ومهارات القراءة والفهم القرائي لدى عينة الدراسة من ذوى صعوبات القراءة.

التعليق

١- من حيث الهدف دراسات اهتمت بالفروق بين العاديين، وذوى صعوبات القراءة، والفهم القرائي فى السرعة الإدراكية كدراسة اكيرمان وآخرون (Ackerman et al 2002) وكامتن وآخرون (Compton et al 2002)، ودراسة أحمد محمد صقر(١٩٩٢) اهتمت بالفروق بين العاديين وذوى صعوبات

التعلم في الخصائص المعرفية (الانتباه - الإدراك - الذاكرة طويلة المدى)، وبعض الخصائص اللامعرفية (تقدير لذات - والدافعية للإنجاز). ودراسة أحمد السيد الكيال وجمال محمد على (٢٠٠١) التي اهتمت بالفروق بين المستقلين في المجال الإدراكي على مستوى تجهيز المعلومات، ومدى الانتباه، ودراسات اهتمت بتحديد الاضطرابات في الوظائف الإدراكية التي يعاني منها ذوي صعوبات القراءة كدراسة جونسون وآخرون (Johnson et al 1990)، ومحمد هويدى (١٩٩٣)، ومحمد رفقى عيسى (١٩٩٦) وارندسى وآخرون (et al Arendasy)، (2004) ودراسة لوسيانو وآخرون (Luciano et al 2005) التي اهتمت بالتعرف على العلاقة بين السرعة الإدراكية والفهم القرائي والذكاء، ودراسة اهتمت بتقديم إستراتيجية لتحسين السرعة الإدراكية كدراسة الميدا (Almeida 2002).

٢ - من حيث العينة تنوعت العينة فبعض الدراسات ركزت على المرحلة الابتدائية مثل دراسة أحمد صقر (١٩٩٢)، وجونسون (Johnson et al 1990)، ومحمد هويدى (١٩٩٣)، محمد رفقى عيسى (١٩٩٦)، ولوسيانو (Luciano et al 2005). ودراسات كانت العينة من طلبة الجامعة والراشدين كدراسة أحمد السيد الكيال وجمال محمد على (٢٠٠١)، واكيرمان (Ackerman et al 2002)، وكامتن (Compton et al 2003) وارندسى (Arendasy et al 2004).

٣ - من حيث الأدوات معظم الدراسات ركز على اختبارات السرعة الإدراكية، التي تقيس القدرة على الصور المتطابقة، ومقاييس الادراك البصرى للأرقام، والأعداد، واختبارات الفهم القرائي، واختبارات القراءة.

٤ - من حيث النتائج فتوصلت معظمها على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العاديين وذوى صعوبات التعلم، وذوى صعوبات الفهم القرائي لصالح العاديين في القدرات الإدراكية كدراسة جونسون (Johnson et al 1990)،

أحمد محمود صقر (١٩٩٢)، أحمد السيد الكيال وجمال محمد على (٢٠٠١)، أرندسي (Arendasy et al 2004)، ولوسيانو (Luciano 2005)، وقد توصلت دراسة محمد هويدى لضعف العلاقة الارتباطية بين صعوبات القراءة، ومهارات الإدراك البصرى، ومهارات الإدراك السمعى، ودراسة محمد رفقى عيسى (١٩٩٦) التى دعمت البعد النمائى فى القدرة على التميز البصرى للصفوف الأعلى، وإمكانية استخدام إستراتيجية لتحسين السرعة الإدراكية كدراسة اكيرمان (Ackerman et al 2002)، ووجود علاقة تداخل بين السرعة الإدراكية والذاكرة العاملة، وارتباط هذه العلاقة ينمو بالقدرات اللغوية المتمثلة فى القراءة والفهم القرائى، وكذلك نمو القدرات العددية والمكانية لدى عينة الدراسة كدراسة اكيرمان (Ackerman et al 2002)، ودراسة كامتن (Campton et al 2003).

دراسات تناولت الذاكرة العاملة

وقد أجرى سوانسون (Swanson 1993) بدراسة استهدفت التعرف على الفروق بين ذوى صعوبات التعلم، والعاديين فى الذاكرة العاملة مع تحديد أنماط القصور التى يعانون منها، والأسباب المؤدية إليها على عينة قوامها (١٢٣) تلميذا مقسمين إلى أربع مجموعات كالتالى (١٩) تلميذا من ذوى صعوبات الحساب كان متوسط عمرهم الزمنى (١٠، ١٠) عاما و(٢٨) تلميذا من ذوى صعوبات القراءة متوسط عمرهم الزمنى (٩، ١٠) عاما و(٣٨) تلميذا من ذوى الصعوبات، و(٣٨) تلميذا متكافئين من ذوى الصعوبات فى القدرة العقلية. وباستخدام بطارية قياس الذاكرة العاملة، والتى تشمل استدعاء أحداث لفظية ماضية واستدعاء بصرى مكاني لأحداث لفظية متوقعة، واستدعاء أحداث بصرية مكانية متوقعة. وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها، أن إنجاز الأطفال ذوى الصعوبات أقل عموما من إنجاز المجموعة المتكافئة معهم من حيث العمر الزمنى، خصوصا فى استدعاء الأحداث الماضية، وقد تشابه إنجاز ذوى صعوبات التعلم مع المتكافئين معهم فى القدرة العقلية والمهام التى تتطلب

استدعاء الأحداث الماضية، كما توصلت الدراسة على وجود قصور عام في الذاكرة العاملة لذوى الصعوبات وقد يرجع هذا إلى اضطراب التخزين في النظام الإجرائي بينما لا يوجد فروق بين ذوى صعوبات القراءة وذوى صعوبات الحساب في الإنجاز على مقاييس الذاكرة اللفظية والبصرية المكانية.

وقام حسن السيد محمد أبو هاشم (١٩٩٥) بدراسة للتعرف على مكونات الذاكرة العاملة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم في القراءة والحساب، وتكونت العينة من ١٦٤ تلميذا وتلميذة بالمرحلة الابتدائية منهم ٨١ عاديين، ٨٣ ذوى صعوبات تعلم طبق عليهم اختبارات تحصيلية في القراءة والحساب، واختبارات القدرة العقلية ومقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم، واختبارات الذاكرة العاملة، ورصدت الدرجات وتم معالجتها احصائيا وتوصلت الدراسة إلى تمايز مكونات الذاكرة العاملة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم إلى مكون لفظي ومكون غير لفظي، ووجود فروق دالة احصائيا بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوى صعوبات التعلم في مكونات الذاكرة العاملة لصالح التلاميذ العاديين.

وقد أجرى الباحثان سوانسون وتراهان (Swanson & Trahan 1996) بدراسة أخرى للتعرف على إسهام الجوانب المعرفية في فهم مشكلة صعوبات التعلم، وتحديد الاضطرابات في الذاكرة العاملة لدى ذوى صعوبات التعلم، وذلك على عينة قوامها (١٢٠) تلميذا مقسمة إلى مجموعتين ٦٠ تلميذا يعانون من صعوبات القراءة و٦٠ تلميذا من العاديين بمتوسط عمري ٥، ١٠ عاما وتتراوح نسب ذكائهم من ٨٥: ١١٠، وباستخدام تحليل التباين المتعدد ومعاملات الارتباط في معالجة البيانات وقد خرجت الدراسة بعدة نتائج من أهمها أهمية الوظائف المعرفية في التنبؤ بذوى صعوبات تعلم القراءة كما تلعب الذاكرة دورا هاما في الفهم القرائي، إلا أن هذا الدور ضعيف في التنبؤ بهذا الفهم، وذلك عند مقارنتهم بالعاديين، وقد يرجع هذا الدور النسبي للذاكرة العاملة في التنظيم المعرفي لذوى صعوبات القراءة، وقد ارتبط النظام العام للذاكرة العاملة (المتمثل في استدعاء الكلمات المرتفعة الرمزية) مع الفهم القرائي لدى

العاديين، وكانت الكلمات المنخفضة الرمزية أفضل منبئ بالإنجاز القرائي لدى العاديين بينما كانت الجوانب المعرفية أفضل منبئ بالفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وأجرى لطفى عبد الباسط إبراهيم (٢٠٠٠) دراسة هدفت معرفة أداء مهام الذاكرة العاملة لدى ذوي صعوبات التعلم وهل يؤدي إلى عيوب فرعية في التجهيز أم التخزين أم عيوباً عامة في كلتا العمليتين ومعرفة هل هناك خلل في انخفاض أداء مهام التجهيز والتذكر البصري والإدراك المكاني لدى ذوي صعوبات التعلم، ومدى أداء التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم على مهام الانتباه الانتقائي والمستمر والوعي القرائي على عينة تكونت من ١٣٦ تلميذاً من الصف الأول الأعداد باقون للإعادة بفرقتهم من إدارة سرس اللبان التعليمية - المنوفية باستخدام اختبار الذكاء المصور ومقياس الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم، المهام الذاكرة العاملة اللفظية بكلمة الجملة - الذاكرة العاملة البصرية (عد النجوم) مهمة الإدراك البصري المكاني تتبع الاتجاه - مهمة الانتباه الانتقائي البصري/ السمعى ومقياس الوعي القرائي وتوصلت الدراسة لعدة نتائج من أهمها وجود فروق دالة عند (٠,٠٠١) في متغيرات الذاكرة العاملة اللفظية والبصرية بين مجموعات البحث من العاديين وذوي صعوبات التعلم وفروق بينهما في التجهيز والتخزين اللفظي وتخزين الذاكرة العاملة البصرية لصالح مجموعة العاديين، ووجود فروق دالة عند (٠,٠٠١) في استجابات وأزمنة الانتباه الانتقائي البصري، وأيضاً في عدد استجابات الانتباه المستمر السمعى لصالح العاديين ووجود فروق دالة عند ٠,٠١ بين المجموعات في متغيري الإدراك البصري - المكاني والوعي القرائي لصالح العاديين.

وقام بيكرسكى كونستانس (Pecarski Constance 2006) بدراسة هدفت إلى التعرف على تطور الوعي الصوتي وعلاقته بالذاكرة العاملة واكتساب مهارات القراءة والفهم القرائي لدى تلاميذ مرحلة الروضة ذوي صعوبات القراءة. حيث تشير الدراسة الحالية أنه على الرغم من أن الوعي الصوتي والمعرفة اللفظية على علاقة قوية

باكتساب مهارات القراءة فانه لا تتوافر بيانات كافية عن كيفية تطورها، كما تناولت العديد من النظريات الكلام المنطوق وكيفية التحكم به معرفيا من أجل اكتشاف دور العوامل المعرفية واللغوية في تطور المعرفة اللفظية، تكونت عينة الدراسة الحالية من (٦٠) طفلا من تلاميذ مرحلة الروضة وقد تم تطبيق بعض الاختبارات لهم قبل دخول مرحلة الروضة بهدف قياس المعرفة اللفظية وعرض الكلام المنطوق وعلاقته بالذاكرة طويلة المدى، وترميز الألفاظ في الذاكرة العاملة والتحكم المعرفي، كما تم قياس هذه الجوانب في نهاية العام. قام الباحث بتطبيق اختبار للقراءة عينة الدراسة في نهاية العام الأول لاكتشاف دور الذاكرة العاملة والمعرفة اللفظية والعوامل المعرفية في تطور مهارات القراءة والفهم القرائي لدى عينة الدراسة من ذوى صعوبات القراءة. وأظهرت النتائج أنه في حين أن القدرة على الترميز الصوتي للألفاظ والكلمات داخل الذاكرة طويلة المدى كان له علاقة دالة احصائيا بالمعرفة اللفظية فان تمثيل الكلام المنطوق في الذاكرة طويلة المدى والتحكم المعرفي لم يكن على علاقة بالمعرفة اللفظية، كما أن هناك علاقة دالة احصائيا بين المعرفة اللفظية وتطور مهارات التعرف على الكلمات لدى الأطفال، وربما يلعب تمثيل الكلام المنطوق في الذاكرة العاملة طويلة المدى دورا في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوى صعوبات القراءة .

وقام مارين ستاسكوسك (Staskowsk Maureen 2006) هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين مهارات المعالجات والعمليات اللفظية المتعلقة بالذاكرة العاملة وصعوبات القراءة والعجز اللغوي في الجوانب النحوية والمعنوية لدى الأطفال ذوى صعوبات القراءة والفهم القرائي مع وبدون جوانب العجز اللغوي. تكونت عينة الدراسة من (١٢٠) طفلا وتم تقسيمهم إلى أربع مجموعات من خلال العمليات اللفظية والمعرفة اللفظية والذاكرة العاملة واسترجاع الرموز اللفظية من الذاكرة والفهم القرائي. وقد تم تشكيل مجموعة من تلاميذ الصف الرابع والخامس ذوى صعوبات القراءة، وتم مقارنتها بمجموعة متطابقة معها من حيث السن والمرحلة الدراسية

ولديهم صعوبات في الترميز القرائي والعجز النحوي والمعنوي، وتمت مقارنة هاتين المجموعتين بمجموعات متوافقة في المستوى القرائي السن، وقد قام الباحث بتطبيق اختبارات القراءة والفهم القرائي التي تتطلب مهارات الاسترجاع من الذاكرة العاملة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الأطفال ذوي صعوبات القراءة وذوي مشكلات في الجوانب اللغوية النحوية والمعنوية قد أظهروا اختلافات كمية وكيفية في الذاكرة العاملة والتسمية عند التلاميذ ذوي صعوبات التعلم فقط بدون العجز اللغوي، كما سجل الأطفال ذوي صعوبات القراءة ولكن بدون عجز لغوي درجات مماثلة للمجموعات الأصغر سناً، وعلى كل حال فإن المجموعة ذات صعوبات القراءة أظهرت أداء أقل بصورة دالة احصائية في المهام التي تتطلب معالجة الكلمات، كما كانت درجات الأطفال ذوي صعوبات القراءة مع وبدون العجز اللغوي متشابهة من حيث المعرفة اللفظية، وبذلك فإن النتائج تشير إلى أن قاعدة اللغة المستخدمة في القراءة والفهم القرائي تشمل أنواع عديدة من المعالجة اللفظية والعمليات النحوية والمعنوية التي تعتمد على الذاكرة العاملة لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة.

وقام جاثركوب وآخرون (Gathercole et al 2006) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الذاكرة العاملة وبين القدرة على القراءة والفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة مع التعرض لعوامل مثل الذكاء والقدرات اللفظية والذاكرة قصيرة المدى بالإضافة إلى المعرفة اللفظية، تكونت عينة الدراسة من (٤٦) تلميذاً تتراوح بين ٦-١١ عاماً من ذوي صعوبات القراءة والفهم القرائي، كما تم وصف هذه العينة بأنها تعاني من عجز في الذاكرة اللفظية قصيرة المدى والقدرات اللفظية. وقد قام الباحث بتطبيق اختبارات القراءة والفهم القرائي والقدرات اللفظية ومقياساً للذكاء على عينة الدراسة من التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، وقد أوضحت نتائج الدراسة أن هناك علاقة دالة احصائية بين مشكلات وصعوبات القراءة والفهم القرائي وبين الذاكرة العاملة المركبة واللغة والقدرات اللفظية لدى أفراد العينة، في حين أن هذه النتائج تشير إلى أن الذاكرة العاملة يتم تحديدها من خلال المهام التي تقوم بها

الذاكرة المركبة والتي تمثل حدود اكتساب المهارات والمعرفة في القراءة والفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة .

وأجرت اليزبيث تام شاغنسي (O.Shaughnessy Tam Elizabeth. 2007) بدراسة هدفت التعرف على أثر برنامجين للتدخل قائمين على الذاكرة العاملة لتقنية مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثاني ذوي صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الثاني ذوي صعوبات القراءة أو المعرضين للوقوع في هذه الصعوبات. ويختلف البرنامجان في حجم الوحدة وطريقة التدريس، المنهج المستند عليه كل برنامج. وينقسم البرنامجان إلى برنامج تدريب على المعرفة اللفظية، وبرنامج تدريب على الكلمات المتشابهة، وقد كان الهدف من التدريب على المعرفة اللفظية زيادة المعرفة اللفظية لدى الأطفال من خلال الأنشطة الشفهية ومساعدة الأطفال على تعميم هذه المهارات في حين كان الهدف من برنامج التدريب على الكلمات من خلال الأنشطة الكتابية وأن يعمم هذه المهارة حتى يصل بها إلى استخدام الكلمات المتشابهة أو الجمل على نفس القافية. تكونت عينة الدراسة من (٤٥) تلميذاً من ذوي صعوبات القراءة من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي، وتم اختيارهم عشوائياً، واستمر البرنامج لمدة ستة أسابيع وغطت القياسات القبليّة جوانب مثل القدرات اللفظية والغير اللفظية، والذاكرة اللفظية العاملة والمعرفة اللفظية، والتهجئة، والتعرف على الكلمات، وتحديد الكلمات الاستهلاكية، والطلاقة اللفظية في القراءة، والفهم القرائي. وقد تم قياس المهارات اللغوية قبل وبعد التدخل، بينما الطلاقة الشفهية في القراءة كان يتم قياسها أسبوعياً من خلال البرنامج. وقد أثبتت نتائج الدراسة فعالية البرنامجين، فقد حقق التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أهداف البرنامجين وطوروا من مهارات القراءة لديهم وكذلك الفهم القرائي وبصفة عامة فإن كلا البرنامجين المعتمدين على الذاكرة العاملة نتج عنهما انتقال أثر التعلم لمهارات العمليات اللفظية والمهارات الهجائية والفهم القرائي، كما تم الاستعانة بنمى النمو الفردي لتقدير معدل النمو في الطلاقة اللفظية في القراءة لدى الأطفال في كلا البرنامجين وكان أهم نتائج النمو في سرعة القراءة الشفهية والتعرف على الكلمات ذات أشكال هجائية متكررة.

التعليق

١- من حيث الهدف تركّز الهدف على دراسة الفروق بين العاديين وذوى صعوبات تعلم القراءة وصعوبات الفهم القرائى على المهام المكونة للذاكرة العاملة اللفظية، والعددية، والمهارات البصرية المكانية، ومهارات المعالجة لها كدراسة لطفى عبد الباسط إبراهيم (٢٠٠٠).

ودراسات اهتمت بتصنيف لذوى صعوبات التعلم من خلال أنماط المختلفة لوظائف الذاكرة العاملة مثل دراسة سوانسون وتراهان (Swanson & Trahan 1996)، والسيد محمد أبو هاشم (١٩٩٥)، ودراسة بيكرسكى كونستانس (Pecarski Constance 2006)، ودراسات تناولت العلاقة بين مهارات المعالجات والعمليات اللفظية المتعلقة بالذاكرة العاملة، وصعوبات القراءة والعجز اللغوى مثل دراسة مارين ستاسكوسك (Staskowsk Maureen 2006)، وجاثركوب وآخرون (Gathercope et al 2006)، ودراسة إليزابيث تام شاغنسى (O Shaughnessy Tam Elizabeth. 2007).

٢- من حيث العينة تنوعت العينات فى هذه الدراسات ما بين المرحلة الابتدائية كدراسة، وسوانسون وتراهان (Swanson & Trahan 1996) وستاسكوسك ومارين (Staskowsk Maureen Arbou 2006)، وجاثركوب وآخرون (Gathercope et al 2006)، وإليزابيث تام شاغنسى (O. Shaughnessy Tam Elizabeth 2007) ودراسات على المرحلة الإعدادية والمراهقين كدراسة لطفى عبد الباسط إبراهيم (٢٠٠٠)، وعلى أطفال الروضة كدراسة بيكرسكى (Pecarski constance 2006).

٣- من حيث الأدوات استخدم الباحثون الاختبارات والمقاييس التى تقيس مهام الذاكرة العاملة (اللفظية/ العددية/ الصور والأشكال للمهام البصرية المكانية)، واختبارات الذكاء، وبطاريات نفس لغوية (النوى أو التعليمية).

٤- النتائج بوجه عام توصلت لوجود فروق بين العاديين وذوى صعوبات التعلم وذوى صعوبات الفهم القرائي لصالح العاديين فى القدرة البصرية المكانية، والتي تتضمن التوجه البصرى والمهارات البصرية الحركية ومشكلات تتعلق عموماً بمهام الذاكرة العاملة (المهام اللفظية - العددية - الصور المكانية).

الفة الثانية دراسات تناولت تقدير الذات ودافعية الإنجاز وعلاقتهما بالتحصيل

الدراسى :

الدراسات التي تناولت الدافعية للإنجاز:

وقام نبيل محمد الفحل (١٩٩٩) بدراسة دافعية الانجاز دراسة مقارنة بين المتفوقين والعاديين فى التحصيل حيث هدفت الدراسة التعرف على مدى دافعية الانجاز لدى الطالب المتفوق والطالبة المتفوقة ومعرفة الفروق بين العاديين والعاديات فى درجة دافعية الانجاز، والكشف عن الفروق بين الطلاب المتفوقين دراسيا والطلاب العاديين فى التحصيل فى درجة الانجاز، وكذا الطالبات العاديات والمتفوقات دراسيا فى التحصيل وفى الدافعية للإنجاز، وقد استخدم لذلك استمارة جمع البيانات العامة (الاقتصادية - الاجتماعية - الأنشطة) اعدد الباحث، واختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين اعدد الباحث واختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين اعدد فاروق عبد الفتاح موسى، وذلك على عينة قوامها بالنسبة للذكور ٣٠ طالبا متفوقا وفصل آخر من نفس المدرسة من الفصول العادية ٣٠ طالبا بمدينة السادات. وبالنسبة للإناث اختار الباحث فصلا للمتفوقات (٣٠) طالبة وفصل آخر من نفس المدرسة من الفصول العادية (٣٠) طالبة من مدرسة السيدة زينب الثانوية بنات، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج من أهمها: وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات مجموعة المتفوقين الذكور ومتوسط درجات مجموعة المتفوقات الإناث على مقياس دافعية الإنجاز عند مستوى (٠,٠١) لصالح المتفوقات، وهذا يعنى أن دافعية الإنجاز لدى الطالبات المتفوقات أعلى بكثير مما لدى المتفوقين من الطلاب، وعدم وجود فروق دالة

إحصائياً بين متوسط درجات مجموعة الطلاب العاديين في التحصيل وبين متوسط درجات الطالبات العاديات على مقياس دافعية الإنجاز وعدم وجود فروق في درجة الإنجاز بين كل من الطلاب المتفوقين والطلاب العاديين في التحصيل، ووجود دالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبات المتفوقات وبين متوسط درجات العاديات في التحصيل على مقياس دافعية الإنجاز.

وقام عادل محمد محمود العدل (٢٠٠٢) بدراسة لما وراء المعرفة والدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، وهدفت الدراسة تحديد العلاقة بين ذوى صعوبات التعلم والعاديين في بعض المتغيرات الأخرى (الدافعية - الاستدلال اللفظي - تشفير المعلومات) والكشف عن طبيعة الفروق بين العاديين وذوى صعوبات التعلم، وبين البنين والبنات، وبين المستويين الخامس الابتدائي والثاني الإعدادي من وراء المعرفة والدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم على عينة تكونت من ٦٦ طالبا من الصف الخامس الابتدائي (٣٢ بنون، 34 بنات) و٦٧ من الصف الثاني الإعدادي ٣٦ بنون و٣١ بنات وتكونت عينة ذوى صعوبات التعلم من ٦٥ طالبا من الصف الخامس و٦٢ طالبا من الصف الثاني الإعدادي باستخدام مقياس ما وراء المعرفة ترجمة واعداد الباحث واستبيان الدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتي ترجمة وإعداد الباحث، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: وجود تأثير لصعوبات التعلم على درجات التلاميذ في ما وراء المعرفة والدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، ووجود تأثير لنوع التلميذ على درجات التلاميذ في ما وراء المعرفة والدافعية، في حين لا يوجد هذا التأثير على درجات استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، ووجود فروق دالة بين مجموعتي البنين العاديين والبنين ذوى صعوبات لصالح العاديين في ما وراء المعرفة.

وقام ديبى زامو (Zambo Debby M. 2003) بدراسة هدفت الكشف عن المفاهيم المتعلقة بصعوبات القراءة والتي تشمل العمليات المعرفية والمشاعر والدافعية للإنجاز والسلوك لدى التلاميذ ذوى صعوبات القراءة. حيث تبحث هذه الدراسة في الكيفية

التي يفكر بها الأطفال حول عمل عقولهم عندما يقرءون، حيث أن وصف المفاهيم التي ترتبط بالقراءة للأطفال ذوي صعوبات القراءة ربما يكون الخطوة الأولى لمساعدتهم على بناء إطار تمثيلي أقوى وأبقى أثرا ليساعدهم على تخطي الصعوبات لديهم. تكونت عينة الدراسة من (١١) تلميذا من ذوي صعوبات القراءة بالإضافة لمدرسيهم وعددهم (٦) مدرسين، و(١٣) من التلاميذ العاديين. وقد قام الباحث بإجراء المسوحات، والمقابلات، والملاحظات الميدانية. كما قام بتطبيق الاستبيانات على عينة الدراسة من ذوي صعوبات القراءة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود اختلافات في المفاهيم المتعلقة بالعمليات المعرفية كالدافعية للإنجاز بين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وبين القراء العاديين، كما وجدت اختلافات وفروق دالة احصائيا بين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وبين التلاميذ العاديين فيما يتعلق بالأحكام التي يطلقونها حول الكتب وحول أنفسهم، وعن أهمية العمليات التي يجريها المخ لتبسيط القراءة.

وقام كريستوفر لي (Knoll Christopher Lee 2004) بدراسة كان الهدف منها التعرف على طبيعة العلاقة بين الدافعية للإنجاز والفهم القرائي لدى طلاب الصف العاشر من ذوي صعوبات القراءة في دراسة الأدب الانجليزي. تكونت عينة الدراسة من (٥٥) طالبا من طلاب الصف العاشر من مدرسة غرب أوتوا بهولندا، وقد قام الباحث بتطبيق اختبار قصير عن الدافعية للإنجاز والفهم القرائي، وذلك بعد تقديم قصة قصيرة لعينة الدراسة ليقروها ولمعالجة البيانات قام الباحث باستخدام معامل بيرسون لحساب الارتباط وتوصلت النتائج إلى. هناك علاقة دالة احصائيا بين الدافعية للإنجاز والفهم القرائي لدى عينة الدراسة وهي علاقة ارتباطية قوية. وتؤكد نتائج الدراسة أن هذه العلاقة الارتباطية القوية يمكن استخدامها والتركيز عليها في تعليم الطلاب ذوي صعوبات القراءة عن طريق تنمية الدافعية للإنجاز لديهم.

وقد أجرت لوري سيدر (Seder Laurie sue 2005) دراسة هدفت قياس الأبعاد المتعددة لدافعية الإنجاز ومنها الدافعية للقراءة ودراسة كيف تختلف هذه الأبعاد بين

الطلاب ذوي وبدون صعوبات القراءة. تكونت عينة الدراسة من طلاب الصف الرابع والخامس، وقد خضعوا لاستبيان الدافعية للقراءة، وقد صمم الباحث هذا الاستبيان لقياس (١١) بعداً مختلفاً من أبعاد دافعية القراءة وتشمل الكفاءة الذاتية، والدوافع الداخلية والخارجية للقراءة، وأهداف القراءة، والجوانب الاجتماعية للقراءة، وقد أشارت النتائج بارتباط العديد من النتائج ايجابية كما اختلف متوسط درجات بعض الأبعاد باختلاف الصف الذي به التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، فالطلاب بالصف الرابع كان لديهم دافعية للإنجاز ودافعية القراءة أكبر من التلاميذ بالصف الخامس، كما كان الطلاب بدون صعوبات قراءة ذوي دافعية أكبر من حيث الكفاءة الذاتية والتحدى في حين أن الطلاب ذوي صعوبات القراءة كانوا ذوي دافعية للإنجاز ودافعية للقراءة أعلى في البعد الخاص بالالتزام. كما تشابهت متوسطات الدرجات في معظم الأبعاد بتشابه الجنس، وبذلك فنتائج الدراسة تؤكد أن الجنس والانتماء العرقي هي جوانب غير مؤثرة في صعوبات القراءة. وكذلك فإن نتائج هذه الدراسة تؤكد أيضاً أن الدافعية للإنجاز والدافعية للقراءة هي عملية متعددة الأبعاد، وهذه الأبعاد يجب أن تراعى عند القيام بأي دراسة في هذا المجال.

وقام كيفن فاجي (Vagi Kevin J. 2006) بدراسة هدفت تناول العلاقة بين الأحوال الاقتصادية والاجتماعية ومهارات الفهم القرائي من خلال دراسة دولية عن القراءة والدافعية للإنجاز. حيث تحاول الدراسة الحالية التأكد من الفرض المطروح بأن قراءة الكتب داخل المنزل والدافعية للإنجاز تتأثر بالعلاقة بين الحالة الاقتصادية والاجتماعية وبين مهارات الفهم القرائي لدى عينة من المراهقين ذوي صعوبات القراءة. تكونت عينة الدراسة من (٦) دول بناء على الأصول الاقتصادية والاجتماعية لهذه الدول، وتم تصنيفهم كالتالي (تايلندا والمكسيك) (استراليا وفرنسا)، (أمريكا والنرويج) وقد شارك في هذه العينة (٢٧٣٥١) مشاركاً و(٨٢٣) مدرسة، وقد تم جمع البيانات من قاعدة بيانات البرنامج الدولي لتقييم التلاميذ لعام (٢٠٠٠) وكذلك تم استخدام نموذج التحليل الهرمي لبحث العوامل المرتبطة بالفهم القرائي.

وقد أشارت النتائج إلى تدعيم الفرض بأن القراءة داخل المنزل تتوسط العلاقة بين الحالة الاقتصادية والاجتماعية ومهارات الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة، كما أكدت نتائج الدراسة على الدور الفعال الذي تلعبه الدافعية للإنجاز في رفع مستوى عينة الدراسة في مهارات القراءة والفهم القرائي.

وقامت كارولين سلويك (Slowik Carleene Chiaradio, 2006) بدراسة هدفت التعرف على دور الدافعية للإنجاز في التحصيل والفهم القرائي لدى طلاب المدارس الإعدادية ذوي صعوبات القراءة بولاية نيو جيرسي، وقد تم من خلال الدراسة قياس جانبين هامين من جوانب الدافعية للإنجاز والتي تؤثر في تنمية مهارات القراءة والفهم القرائي وهي مفهوم الذات كقارئ والقيمة المستخرجة من خلال قراءة نص، وتم التقييم باستخدام ملفات الدافعية للقراءة، كما قامت هذه الدراسة بالتعرف على العلاقة بين مفهوم التلاميذ لقدراتهم في القراءة والقيمة التي يرونها مستفادة من وراء القراءة من خلال أعمال مهارات الفهم القرائي، وأدائهم في اختبار التحصيل والفهم القرائي، وذلك عن طريق الربط بين نتائج القياس وبين استجابات التلاميذ في جلسات تعلم القراءة وإجاباتهم لاختبار الإنذار المبكر في الصف الثامن بولاية نيو جيرسي، بالإضافة إلى ذلك، فقد قامت الدراسة الحالية باختبار صدق اختبار ملفات الدافعية للقراءة كأداة مهمة لتحديد الطلاب الذين يشبه أن يكونوا في خطر طبقاً لإجاباتهم في امتحان الإنذار المبكر. تكونت عينة الدراسة من جميع طلاب الصف الثامن في مدرسة مقاطعة نيو جيرسي والذين تلقوا اختبار الإنذار المبكر. وأشارت نتائج الدراسة أنه على الرغم من وجود ارتباط بين درجات الإنذار المبكر ودرجات ملفات دافعية القراءة إلا أن ملفات دافعية القراءة ليست أداة قوية في التنبؤ بأداء التلاميذ ذوي صعوبات القراءة فيما يتعلق بمهارات التحصيل والفهم القرائي.

وقامت جانيس دوتيرير أوهارا (O Hara Janice Dotterer, 2007) بدراسة هدفت التعرف على أثر برنامج تدخل لتنمية مهارات الفهم القرائي والإلمام بمهارات ما وراء المعرفة والدافعية للإنجاز لدى الطلاب ذوي صعوبات القراءة في الصفوف الثالث

والرابع . كما تنهم هذه الدراسة بتناول منهجين إضافيين هما: المنهج الأول ويرتبط باتجاه تعليم مفاهيم القراءة والفهم القرائي، واستراتيجيات التفكير المطبقة فى القراءة .

٢-منهج القراءة الإرشادية . ودراسة أثر هذين المنهجين على نمو الفهم القرائي والدافعية للإنجاز والإلمام بالعمليات ما وراء المعرفية، بالإضافة لانتقال أثر تعلم القراءة، وتطبيق الإستراتيجيات القرائية لدى التلاميذ ذوى صعوبات القراءة . تكونت عينة الدراسة من تلاميذ الصف الثالث والرابع واستمرت لمدة ٨ أسابيع، وكان عدد الطلاب خمسين طالبا تم اختيارهم عشوائيا لحضور فصل القراءة الإرشادية . وقام الباحث بتطبيق ٣ اختبارات للفهم القرائي وثلاث قياسات لما وراء المعرفة ومقياسا للدافعية للقراءة على عينة الدراسة أما بالنسبة للمنهج الأول فإنه دمج للعناصر الدافعية والجاذبة لتدريس المفاهيم القرائية، وكذلك دمج لمحتوى لامعرفى وهو استراتيجيات التفكير المطبقة بما شمله من إلمام بما وراء المعرفة كالتفكير بصوت عالى والتفكير التأملى . وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود تقدم دال احصائيا بين الاختبار القبلى والبعدى لصالح الاختبار البعدى بالنسبة للمنهج الأول من حيث :أ-ثلاث اختبارات لفهم القرائي ب-ثلاث قياسات لما وراء المعرفة . وبالنسبة لأداء التلاميذ فى استبيان الدافعية من أجل القراءة فلم يكن هناك فروق دالة احصائيا قبل وبعد المعالجة ، ومع ذلك فعند استخدام مقاييس أخرى للدافعية للإنجاز عند الطلاب فى المنهج الأول والذين تعلموا ذاتيا على زملائهم فى منهج القراءة الإرشادية وأن هذا تؤكد نتائج الدراسة أن التلاميذ فى البرنامج الأول قد تفوقوا وتقدموا على زملائهم فى برنامج القراءة الإرشادية فى الفهم القرائي والدراسة اللامعرفية ومعرفتهم بتطبيق استراتيجيات القراءة والأكثر من ذلك أن طلاب البرنامج الأول كانت لديهم دافعية للإنجاز أعلى اتضح ذلك فى دافعتهم لأخذ الكتب لقراءتها فى المنزل .

وقام كيفتا لوتشمى سيراتا (Seeratan Kavita Latchmi.2007) بدراسة هدفت التعرف على دور الدافعية للإنجاز فى تنمية الجوانب المعرفية وما وراء المعرفية لدى الأفراد ذوى صعوبات القراءة . وقد شمل هذا المشروع البحثى خمس دراسات تهدف

إلى دراسة التداخل والارتباط بين دراسة الدافعية للإنجاز والعمليات المعرفية وما وراء المعرفية والعاطفية والتي تدرس حتى الوقت الحالي كل على حدا كما هدفت تلك الدراسة إلى إنشاء ملفات فائقة للمجموعات التي تم اختيارها من خلال استخدام وسيلة وأداة جديدة لقياس الدافعية للإنجاز . تكونت عينة الدراسة من (٧٠) فردا من ذوى صعوبات القراءة، وقام الباحث بتطبيق مقياس الدافعية للإنجاز واختبار في مهارات التحصيل . وقد أشارت النتائج إلى فاعلية الدافعية للإنجاز في تشخيص لاضطرابات النفسية والباثولوجية، حيث أن الأفراد ذوى الدافعية الأعلى للإنجاز يتميزون بتحصيل أعلى في ميدان التحصيل ومهارات القراءة مقارنة بهؤلاء ذوى المستوى المنخفض من الدافعية للإنجاز الذين ينحرفون عن المستوى الطبيعي للمفاهيم اللفظية المتصلة بالعواطف والمشاعر الايجابية والسلبية والقيم ومفهوم الذات الشخصى . كما تشير نتائج الدراسة أيضا أن الطلاب ذوى صعوبات القراءة ربما يمتلكون مهارات بصرية وإدراكية، وقدرة على التطبيق الناجح لاستراتيجيات ما وراء المعرفة فى المهام التى تخاطب قدراتهم.

التعقيب

بعد العرض السابق للدراسات التى تناولت الدافعية والتحصيل والفهم القرائي ،فقد توصلت كل النتائج إلى أن ذوى التحصيل المرتفع هم ذوى الدافعية المرتفعة ،وذوى الدافعية المنخفضة هم أقل فى التحصيل . و من حيث العينة فقد استخدمت بعض الدراسات المرحلة الابتدائية كدراسة سيدر ولورى (Seeder Laurie Sue 2005) ، كيفن فاجي (Vagi Kevin J. 2006) ، وجانيس ووترير هارا (O Hara Janice Dotterer 2007) . واستخدمت دراسات المرحلة الإعدادية كدراسة عادل محمد محمود العدل (2007) ، ودراسة ديبى زامو (Zambo Debby M. 2003) ، ودراسة كريستوفر لى (Knoll 2004) ، وChristopher Lee 2004 ، وكارولين سلويك (Slowik Carleene Chiaradio 2006) ، ودراسات كانت عينتها من الكبار كدراسة ونيل محمد الفحل (1999) .

دراسة تناولت تقدير الذات

وقامت كير إلين هولم بيسن (Bison Kier Elaine Holm. 2003) بدراسة هدفت إلى التعرف على طبيعة تقدير الذات والمهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة، وكذلك دراسة العلاقة بين تقدير الذات والمهارات الاجتماعية والسلوك القرائي، والمقارنة بين هذه العوامل لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة، تكونت الدراسة من (١٨٠) طفلاً من ذوي صعوبات القراءة، واستخدم الباحث ملف مفهوم الذات للأطفال ذوي صعوبات القراءة كأداة لقياس مفهوم الأطفال عن قيمتهم وتقديرهم لذواتهم، كما يقيس (٩) مجالات أخرى منها المهارات الأكاديمية، المظهر الخارجي، والتقبل الاجتماعي والسلوك، كما تم تقديم هذا المقياس للآباء بهدف الكشف عن آرائهم في تقدير ابنائهم الذاتي. كما تم استخدام نظام التصنيف للمهارات الاجتماعية من أجل قياس المهارات الاجتماعية والسلوك المرتبط بها، وكذلك قائمة سلوك الأطفال من أجل تقييم السلوك، وقد أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات في مفهوم الذات، وأظهر (٢٤) طفل من ذوي صعوبات القراءة ارتفاعاً في مفهوم تقدير الذات، كما ارتبطت مقاييس تقدير وتقييم الذات سلباً مع قياسات السلوك، وتصنيف المهارات الاجتماعية، وكذلك لم تكن هناك علاقة بين مفهوم الطفل لتقدير وتقييم الذات والمهارات الاجتماعية لديه. كما ركزت النتائج على المقارنة بين صعوبات القراءة وصعوبات التعلم المختلطة، وكذلك العلاقة بين تقدير الذات والمهارات الاجتماعية والسلوك لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة.

وأجرت كاثرين سميث (Smith 2004) بدراسة هدفت تطوير اختبار لقياس صعوبات القراءة لدى عينة من الكبار ذوي صعوبات القراءة وتقدير الذات المنخفض. حيث قامت الدراسة الحالية بتحليل دراستين متصلتين بتطوير مصداقية أدوات قياس واختبار صعوبات القراءة لدى عينة من الكبار من ذوي صعوبات القراءة وذوي تقدير الذات المنخفض. تكونت عينة الدراسة من (٢٣٢)، منهم (١٥٠) طالب من ذوي صعوبات القراءة من طلاب الجامعة، وقام الباحث من خلال الدراسة الأولى ببناء

استبيان وتصميمه بناء على الدراسات السابقة، وتم تقديمه إلى عينة الدراسة، وتحليل العوامل المتصلة بصعوبات التعلم بصفة عامة وصعوبات القراءة بصفة خاصة اتضح من خلال هذه الدراسة أن هناك ثمانية مؤشرات لهذه الصعوبات وهي: ضعف في مهارات التنظيم، تحكم ضئيل في الدوافع، مستوى منخفض لتقدير الذات، قصور في المهارات الاجتماعية، ضعف في معالجات اللغة، صعوبات في مهارات القراءة والفهم القرائي، صعوبات في المهارات الرياضية، ضعف في قدرات الذاكرة. وفي الدراسة الثانية كان الهدف هو قياس الصدق لأحد مقاييس صعوبات القراءة وتقدير الذات، وقد تم تقديم المقياس إلى (٨٢) فرد من ذوي صعوبات القراءة ومنخفضي تقدير الذات، وتمت مقارنتهم بمجموعة أخرى من غير ذوي صعوبات القراءة ومرتفعي تقدير الذات، وقد أوضحت النتائج أن هذان المقياسان لهما مصداقية عالية، فقد أظهرتا فروقا دالة إحصائيا بين ذوي صعوبات القراءة ومنخفضي تقدير الذات وبين العاديين. كما تؤكد نتائج الدراسة إمكانية تطبيق هذان المقياسان في بيئة المتعلمين ذوي صعوبات القراءة وفيما يتعلق بتقدير الذات.

وأجرت باربارا بيرد ستيفن (Stephan Barbara Beard 2004) دراسة كان الهدف منها اكتشاف أثر الحس المتزامن من خلال بعض التطبيقات لزيادة تقدير الذات لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات القراءة على تنمية مهارات القراءة. حيث تشير الدراسة أن الحس المتزامن للأشكال الملونة هو عبارة عن ظاهرة إدراكية يكون فيها الفرد لديه خبرة خاصة وحساسية شديدة تجاه الحروف والرموز الملونة. تكونت عينة الدراسة من (٩٢) تلميذا من ذوي صعوبات القراءة، و(٨٧) تلميذا عاديا تتراوح أعمارهم من ٧-١٤ عاما، منهم (١٠٣) ذكرا و(٨٦) أنثى واختلفت أصول وأعراق الأفراد المشاركين في الدراسة فمنهم من ذوي أصول إسبانية وأفريقية وأسيوية. وقد قام الباحث بتطبيق اختبارات للقراءة، وكذلك قام بتطبيق مقياس لتقدير الذات، وكذلك قام بإجراء المقابلات، وفي النهاية استخدم الباحث اختبار (٢٤) المعالجة البيانات. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أفراد المجموعة ذوي صعوبات القراءة لم

تحقق درجة مرتفعة بصورة دالة في مستوى الحس المتزامن، كما لم تكن هناك علاقة دالة احصائياً بين درجات صعوبات القراءة والحس المتزامن، بالإضافة أن هناك أنواع أخرى من الحس المتزامن كان قد تم اكتشافها من خلال المقابلات وتقارير دراسة الحالة، فمن بين (١٧٩) مشاركا، (29) مشاركا (١٦ %) من كلا الجنسين أظهروا أشكال مختلفة من الحس المتزامن كما تم قياس تقدير الذات باستخدام مقياس غير رسمي، وقد كانت درجات تقدير الذات مترابطة مع درجات ميول التلاميذ، وعلى الرغم من أن العديد من البحوث السابقة قد أشارت إلى أن معدل تقدير الذات يكون منخفض لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة. فإن هذا البحث يؤكد أن الدعم والتشجيع لهؤلاء التلاميذ داخل الأسرة والمدرسة يعمل على تقوية شعورهم بالقيمة والتقدير الذاتي كما يرفع من مستوى انجازهم على مستوى مهارات القراءة.

وأجرى جوى كولن راب (Rapp Joy Coleen. 2006) بدراسة هدفت التعرف على أثر التعلم التعاوني للغة على التحصيل القرائي الأكاديمي والفهم القرائي والتعرف على الكلمات والتهجئة وتقدير الذات لدى عينة من ذوي صعوبات القراءة. تكونت عينة الدراسة من مجموعة من التلاميذ من ذوي صعوبات القراءة (٨٨) تلميذاً وتم اختيارهم من مدرستين ابتدائيتين وتم اختيارهم من فصلين مختلفين. كما تم اختيار عدد مدرسين عاديين ومدرس واحد يعمل في حجرة المصادر تم تدريبهم لمدة يومين على استخدام التعلم التعاوني للغة وطرقه وأساليبه وفلسفته. وقد طلب من المدرسين التجريبيين تطبيق التعلم التعاوني للغة على مدار (٢٤) أسبوعاً في حين أن المدرسين الضابطين طلب منهم الاستمرار في العمل بالطريقة التقليدية في التدريس. كما قام الباحث بتطبيق اختبارات والمهارات الأساسية، ومقياس الفهم القرائي والتعرف على الكلمات والمصطلحات والتهجئة، ومقياس تقدير الذات، وقد تم تحليل البيانات باستخدام تحليل التباين أحادي وثنائي الاتجاه، كما تم استخدام اختبار (Z) وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات لصالح أفراد المجموعة التجريبية، وكذلك أظهرت نتائج الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية فيما يخص

مهارات الفهم القرائي لصالح أفراد العينة التجريبية، ومن هنا فإن نتائج الدراسة تؤكد أن التعلم التعاوني للغة فعال في رفع مستوى تقدير الذات والفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة.

وقامت لمى ماسينجال (Massengale Lummy Jr. 2006) بدراسة هدفت التعرف على أثر إلحاق الأطفال ضعاف المستوى برياض الأطفال المتطورة والحديثة على التحصيل القرائي وتقدير الذات الأكاديمي، وذلك من خلال مقارنة الأطفال عينة الدراسة بأطفال آخرين ضعاف المستوى تم إلحاقهم برياض الأطفال العادية والتقليدية واستمرت الدراسة لمدة أربع سنوات. تكونت عينة الدراسة مبدئياً من (٥٠٥) طفلاً في مرحلة ما قبل رياض الأطفال، وقد تم اختيار (١٢٣) طفلاً عشوائياً لإلحاقهم برياض الأطفال المتطورة، واختار الباحث منهم (٨٣) طفلاً فقط ليشكلوا المجموعة التجريبية. بينما رفض (٤٠) ولي مر إلحاق ابنائهم برياض الأطفال المتقدمة وألحقهم برياض الأطفال العادية، وهؤلاء الأطفال شكلوا المجموعة الضابطة، كما قام الباحث بتطبيق اختبار للفهم القرائي وكذلك قام بقياس تقدير الذات لدى عينة الدراسة من خلال مقياس تصنيف تقدير الذات. وقد أشارت النتائج من خلال البيانات التي تم جمعها في نهاية العام الثالث من الدراسة أن الأطفال الذين اختيروا ليلتحقوا بدور رياض الأطفال المتطورة ولكنهم التحقوا بدور رياض الأطفال العادية قد حصلوا على درجات أعلى بصورة دالة احصائياً في مهارات الفهم القرائي من الأطفال الذين التحقوا بدور رياض الأطفال المتطورة، وتم الحصول على نفس النتيجة بعد العام الرابع ومع ذلك فإن الفرق في الدرجات في الفهم القرائي لم يكن كبيراً. كما أشارت النتائج إلى أنه فقط (٧٪) من تلاميذ رياض الأطفال المتطورة حصلوا على درجات منخفضة في تقدير الذات الأكاديمي في حين أن نسبة ممن حصلوا على درجات منخفضة في تقدير الذات من الأطفال في رياض الأطفال العادية وصلت إلى (٢١٪).

وأجرى كارول كورنر روبرتس (Roberts Carole Komer 2007) بدراسة هدفت

التعرف على التغيرات الحاصلة في التحصيل القرائي، والاتجاهات نحو القراءة والفهم القرائي وتقدير الذات الأكاديمي لدى المراهقين ذوي المستوى المنخفض دراسيا والذين شاركوا في برنامج ورش العمل. تكونت عينة الدراسة من مجموعتين من المراهقين ذوي المستوى المنخفض دراسيا والذين شاركوا في برنامج ورش العمل. تكونت عينة الدراسة من مجموعتين من المراهقين الذين كان مستوى كفاءتهم في القراءة والفهم القرائي أقل من المتوسط. وذلك بهدف تحديد ما إذا كان المشاركون في ورشة عمل القراءة يحصلون أكثر من الطلاب الذين تعلموا في البرامج التقليدية، وبلغت أفراد العينة (٨٠) تلميذا تراوحت أعمارهم بين ١٣-١٦ عاما وينتمون إلى مدرستين مختلفتين، (٣٨) تلميذا قام بالمشاركة في ورشة عمل لقراءة وهم من نفس المدرسة، في حين أن (٤٢) تلميذا من المدرسة الأخرى تلقوا تعليمهم بالطريقة التقليدية. وقد تم استخدام التصميم التجريبي: الاختبار القبلي والبعدي ذو المجموعة الضابطة، وذلك بهدف مقارنة ما تم اكتسابه في تحصيل والفهم القرائي، والاتجاهات نحو القراءة والتقدير الذاتي الأكاديمي، ومقاييس الميول. وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية في كل قياسات التحصيل والفهم القرائي، في حين لم توجد فروق ذات دلالة احصائية لصالح أي من المجموعتين في الاتجاهات نحو القراءة أو تقدير الذات الأكاديمي ومع ذلك فإن التلاميذ في كلا المجموعتين والذين كانوا قد حصلوا على درجات أقل في الاتجاهات نحو القراءة وفي الفهم القرائي كانت هناك فروق دالة احصائية في صالحهم في الاتجاهات نحو القراءة، وبذلك فإن النتائج تشير إلى دعم استخدام ورش العمل في القراءة مع المراهقين كوسيلة لتنمية التحصيل والفهم القرائي بينما لا تنصح باستخدام ورش العمل كوسيلة لزيادة الاتجاهات نحو القراءة ولا زيادة مستوى تقدير الذات لدى ذوي صعوبات القراءة.

وقامت اليزبيث كيكير (Kiker Elizabeth Lester. 2007) بدراسة هدفت التعرف على فاعلية المدخل الكلي للغة على التحصيل القرائي الأكاديمي وتقدير الذات ومفهوم

التقبل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي وبدون صعوبات القراءة. تكونت عينة الدراسة من (١٦) تلميذا من ذوي صعوبات القراءة والعاديين من تلاميذ الصف الثاني والرابع والخامس ممن يستخدم معهم هذا المدخل، وقد قامت الباحثة بتقييم عينة الدراسة من خلال القياسات الرسمية وغير الرسمية، ومن أمثلة القياسات الرسمية المقننة مقياس وودكوك لقياس مهارات القراءة والكتابة، وملفات تصنيف السلوك، مقياس مفهوم الذات للأطفال لبيرس هاريس أما القياسات غير الرسمية وغير المقننة شملت الملاحظة، وتحليل كتابات أفراد العينة. كما قام الباحث بتطبيق اختبار قام بتصميمه قبلها وبعديا على عينة الدراسة. وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى أن المجموعة ذات صعوبات القراءة قد تقدموا وارتفع مستواهم بصورة دالة احصائيا في مهارات القراءة الرئيسية، ومهارات الفهم القرائي، ولكن بدرجة غير دالة احصائيا وذلك من خلال مقارنة المجموعات باستخدام القياسات الرسمية المقننة في القراءة. بينما أشارت النتائج التي تم الحصول عليها من خلال استخدام القياسات غير الرسمية وغير المقننة (الملاحظة وتحليل كتابات التلاميذ إلى تشابه بين أفراد المجموعتين في مهارات مثل التعرف على الكلمة والفهم القرائي). وخلاصة النتائج تشير أن المدخل الكلي للغة فعال خاصة مع الطلاب الصغار سنا، كما أنه له دور كبير في رفع معدل تقدير الذات وزيادة مستوى التقبل الاجتماعي لدى المجموعة ذات صعوبات القراءة.

وقامت سارة هينز (Hines sara J. 2007) بدراسة هدفت التعرف على فاعلية برنامج تدخل قائم على الرموز والحروف الملونة والكلمات ذات القافية الواحدة بهدف رفع معدل تقدير الذات لدى تلاميذ الصف الأول من ذوي صعوبات القراءة. حيث تشير الدراسة الحالية إلى أن الأفراد ذوي صعوبات القراءة دائما ما يعانون من الفشل الدراسي، ويؤثر ذلك سلبا على أدائهم الأكاديمي والتقدير الذاتي لديهم، وكذلك على دافعيتهم؛ ولذلك كان من الضروري تصميم برنامج يساعد على اكتساب المهارات القرائية والفهم القرائي لدى تلك العينة. تكونت عينة الدراسة من (٩٦) تلميذا بالصف الأول والذين تم تصنيفهم على أنهم ذوي صعوبات القراءة. وقام الباحث بتطبيق

اختبار في القراءة قبلي وبعدى كما طبق عليهم مقياسا لتقدير الذات قبل وبعد تطبيق البرنامج. وأظهرت نتائج الدراسة أن التلاميذ أحرزوا تقدما كبيرا في مهارات القراءة والفهم القرائي، وكذلك في تعلم الكلمات بزيادة وصلت إلى (٧٣٪) وبالإضافة إلى ذلك فقد اكتسب التلاميذ كلمات جديدة ووصلت الزيادة في درجاتهم في هذا الاختبار البعدى إلى (٥٦٪) في حين كان هناك تقدم بسيط في مستوى الصوتيات لديهم حيث وصل إلى (٢٩٪). كما زاد معدل تقدير الذات لدى عينة الدراسة بعد الاختبار البعدى إلى (٦٥٪)؛ لذلك فإن نجاح وفعالية هذا البرنامج تعد خطوة هامة في سبيل تصميم منهج متكامل لعلاج الأطفال ذوي صعوبات القراءة ومساعدتهم على تخطي صعوباتهم.

التعقيب

- من حيث الهدف تركز على استخدام برنامج أو إستراتيجية للارتفاع بتقدير الذات لذوى الصعوبات القرائية والفهم القرائي كدراسة باربارا بيرد ستيفن (Stephan, 2004)، Barbara Beard 2004، وجون راب (Rapp Joy Coleen 2006)، ودراسة لمى ماسينجال (Massengale Lummy jr 2006)، ودراسة كارول روبرتس (Roberts Carole Krner 2007)، واليزبيث كيكير وسارة هينز (Hines Sara j 2007)، ودراسة عزة صالح الألفى التى هدفت التعرف على العوامل غير العقلية المميزة بين مستويات التحصيل لوضع العلاج اللازم للقضاء على هذه الأسباب والاستفادة من الطاقات العقلية.

ودراسات اهتمت بالسلوك القرائى وصعوبات الفهم القرائى وأثره على مفهوم تقدير الذات والمهارات الاجتماعية كدراسة كير الين هولم (Bison Kier Elaine Holm 2003)، وإليزابيث كيكير (Kiker Elizabeth Lester 2007)، ودراسة كاثرين سميث (Smith Catherine Mary 2004) التى هدفت تطوير اختبار لقياس تقدير الذات لدى الكبار ذوى صعوبات قرائية.

من حيث العينة تنوعت العينة ما بين أطفال فى مرحلة الروضة كدراسة لمى

ماسينجال (Massengale Lummy jr 2006)، ودراسات تناولت المرحلة الابتدائية وهي الأكثر كدراسة، ودراسة كير الين هولم (Bison Kier Elaine Holm 2003)، باريارا ستيفن (StephanBarbara Beard 2004)، وجوى راب (Rapp Joy Coleen 2006)، وإليزابيث كيك (Kiker Elizabeth Lester 2007)، ودراسة سارة هينز (Hines Sara 2007). وطبق كلا من كاترين سميث (Smith Catherine Mary 2004)، كارول روبرتس (Roberts Carole Korner 2007) على عينة من المراهقين والكبار. واستخدم الباحثين الاختبارات التحصيلية ومقاييس تقدير الذات.

ومن حيث النتائج الدراسات التي استخدمت طرق بديلة للتدريس واستراتيجيات لتحسين تقدير الذات توصلت نتائجها لتحسن مستوى التلاميذ وارتفاع تقدير الذات لديهم. ولا يتأثر تقدير الذات فى المهارات الاجتماعية نتيجة انخفاض التحصيل.

الفئة الثالثة دراسات تناولت المهارات اللغوية واستراتيجيات تحسين الفهم

القرائي.

قام السيد عبد الحميد سليمان السيد (١٩٩٦) بدراسة لتنمية عمليات الفهم اللغوى لدى التلاميذ ذو صعوبات التعلم، وهدفت الدراسة الكشف عن طبيعة عمليات الفهم اللغوى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، واعداد برنامج تدريبي لعلاج القصور فى عمليات الفهم اللغوى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم على عينة شملت (٣٠) تلميذا وتلميذة من ذوى صعوبات التعلم و(٣٠) تلميذ وتلميذة بالصف الرابع باستخدام أدوات تشخيص التلاميذ ذوى صعوبات التعلم وأدوات قياس عمليات الفهم اللغوى وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: وجود فروق ذات دلالة احصائية عند ٠,٠٥ بين متوسط فروق درجات القياسين القبلى والبعدى لدى الأطفال العاديين فى عمليات التجهيز المعجمى، التجهيز السيمانتي، عمليات الفهم اللغوى ككل لصالح متوسط فروق درجات القياسين القبلى والبعدى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم، كما توجد فروق ذات دلالة عند ٠,٠١ فى القياسين لدى مجموعات العينة لصالح

العاديين فى عمليات التجهيز السيمانتي، وتجهيز النص لصالح متوسط فروق درجات القياسين القبلى والبعدى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم.

وقام عبد العزيز مصطفى السرطاوى (١٩٩٩) بدراسة لفاعلية طرق تحسين الفهم القرائى للطلبة ذوى صعوبات التعلم فى المرحلة الابتدائية، هدفت هذه الدراسة إلى مقارنة أداء صف من الطلبة من ذوى صعوبات التعلم فى الفهم القرائى على ثلاث طرق تدريس فى القراءة، وهى طريقة التدريس التقليدية وطريقة التدريس التبادلية المعدلة وطريقة الكلمات الرئيسية. أظهرت النتائج ان طريقة التدريس التبادلية المعدلة كانت أكثر فاعلية من الطريقة التقليدية، حيث كانت النتائج دالة احصائيا لصالح طريقة التدريس التبادلية المعدلة، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة احصائية بين طريقة الكلمات الرئيسية مقارنة بالطريقة التقليدية على الرغم من ظهور فروق ظاهرية فى متوسطات أداء الطلبة على هاتين الطريقتين، وقد عرضت الدراسة أيضا المحددات والمقترحات لإجراء أية دراسات مستقبلية فى هذا المجال.

وقام مارتين ولكلينسكى (Wleklinski Martin H. 2001) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر التربية الخاصة المقدمة إلى ذوى صعوبات القراءة على تنمية مهارات الفهم القرائى، والتعرف على الكلمة على مدار ثلاث سنوات، كما هدفت الدراسة إلى تناول العلاقة بين نمو التلاميذ وبين العوامل الآتية : نوع صعوبات القراءة، إستراتيجية التدريس العلاجى، كمية الوقت المنقضى فى حجرة المصادر. تكونت عينة الدراسة من (٤١٠) تلميذا من تلاميذ المرحلة الابتدائية من خلال تحصيلهم القرائى على مدار ثلاث سنوات. وقد قام الباحث بتطبيق اختبارات الفهم القرائى، والتعرف على الكلمة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معدل التحصيل القرائى لدى هؤلاء التلاميذ لم يتحسن خلال الأعوام الثلاثة، كما أظهرت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى درجات التحصيل القرائى يتجه لهذه العوامل : نوع صعوبة التعلم (خاصة أو عامة)، نوع وطريقة التدريس، التدريس فى حجرة مصادر التعلم. كما أشار حساب معامل ارتباط بيرسون إلى وجود علاقة سلبية بين

الفهم القرائى وبين مقدار الوقت الذى يستغرقه التلاميذ على أى تقدم فى الكفاءة القرائية من شأنه أن يساعدهم على تخطى الصعوبات التى لديهم، وبذلك فإن النتيجة الأساسية لهذا البحث هى أن القربة الخاصة وممارستها الحالية ليست لها فعالية تذكر فى تنمية مهارات الفهم القرائى لدى التلاميذ ذوى صعوبات القراءة.

وأجرى الكسندر فران ميناردى (Minnardi Alexander Fran; 2001) بدراسة هدفت إلى المقارنة، تقنية تدريس للقراءة قائمة على تركيز على الشكل الكلمة المكتوب ونطق الكلمة الملفوظ، ببرنامج لبناء مهارات الفهم القرائى لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ذوى صعوبات القراءة. تكونت عينة الدراسة من (٨٠) طالبا بالمرحلة الثانوية من ذوى صعوبات القراءة والفهم القرائى. وقد قام الباحث بتقسيم العينة إلى مجموعتين: التجريبية وكان التركيز معها على الفهم القرائى وليس القراءة الجهرية، وقدم الباحث لهم البرنامج المكون من الكلمات والصور الملونة على مدار (٢٥) حصة. فى حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية. كما قام الباحث بتطبيق صور متكافئة من اختبار التحصيل القرائى قبل وبعد البرنامج المكون من (٢٥) حصة على عينة الدراسة من الطلاب ذوى صعوبات القراءة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أفراد المجموعة التجريبية حققوا ارتفاعا فى درجاتهم بصورة دالة إحصائية فى اختبار الفهم القرائى، كما أشارت النتائج أن تلاميذ المرحلة الثانوية ذوى صعوبات القراءة قد تحسنت مهارات القراءة لديهم عندما ركزت طريقة التدريس على الشكل والمنطوق، وبذلك فإن هذه الدراسة تؤكد وتتفق مع نتائج الدراسات السابقة والتى تقول بأن المهام اللفظية الصوتية يمكن أن تتقدم وتتطور من خلال استخدام استراتيجيات الصور والأشكال، وخاصة مع المتعلمين ذوى صعوبات القراءة.

وقام ألبرت تشارلز كورهنن (Korhonen Albert Charles 2002) بدراسة هدفت تناول العلاقة بين طريقة التدريس المستخدمة والتحصيل وصعوبات القراءة لدى الأطفال ذوى صعوبات القراءة. وكذلك التعرف على أثر عامل الجنس فى تلقى نفس طريقة التدريس. تكونت عينة الدراسة من (٤٠) تلميذا بالصف التاسع تم تصنيفهم

على أنهم من ذوي صعوبات القراءة. وتم تقسيم التلاميذ إلى مجموعتين، المجموعة التجريبية وتم التدريس لهم باستخدام الطريقة التي يفضلونها، والمجموعة الضابطة، وتم التدريس لهم بالطريقة التقليدية. وكذلك تم تقسيم المجموعات إلى ذكور وإناث لاكتشاف أى فروق بين الذكور والإناث الذين تلقوا نفس طريقة التدريس. وقد قام الباحث بتطبيق اختبارا في التحصيل والفهم القرائي على عينة الدراسة من ذوي صعوبات القراءة. وأوضحت نتائج الدراسة أنه لم تكن هناك أى فروق دالة إحصائية بين الطريقة التقليدية، والطريقة المفضلة من حيث الفهم القرائي، كما لم تكن هناك فروقا بين الذكور والإناث. ومع ذلك فقد أشارت نتائج الدراسة أن الأطفال ذوي صعوبات القراءة الذين استخدموا الطريقة الجديدة القائمة على تفصيلات المتعلمين كانت لديهم درجات أعلى بصورة دالة إحصائية في الفهم القرائي من التلاميذ الذين استخدموا ودرسوا بالطريقة التقليدية.

وقامت باربارا جلسر (Glasser Barbara Joan Calcagni. 2002) بدراسة هدفت التعرف على أثر نموذج لتدريس القراءة يسمى نموذج استراتيجيات التدريس الشامل على تنمية الفهم القرائي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم والطلاب العاديين والموهوبين في الفصول العادية ذوي الأعمار المتنوعة. تكونت عينة الدراسة من تلاميذ ثلاثة فصول متنوعة الأعمار في التعليم العام، منهم تلاميذ من ذوي صعوبات الفهم القرائي وصعوبات القراءة. وتم التعامل مع التلاميذ في المجموعتين التجريبيتين باستخدام ثلاث استراتيجيات للفهم القرائي، وهى الصور المرئية، الأسئلة الذاتية، وإستراتيجية إعادة الصياغة. وكان عدد أفراد العينة (٤٩) تلميذا تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيتين وأخرى ضابطة. كما استخدم الباحث نموذجين تجريبيين من أجل قياس أثر البرنامج بالنسبة للطلاب ذوي صعوبات القراءة والفهم القرائي ويسمى تصميم الخط القاعدي المتعدد عبر المفحوصين، ويشارك فيه أربعة تلاميذ من ذوي صعوبات القراءة في كلا المجموعتين التجريبيتين مشكلين مجموعات صغيرة تتلقى التدريس بالاستراتيجيات الثلاثة. كما قام الباحث بتصميم اختبارات تهدف إلى قياس

إتقان كل إستراتيجية . كما تم استخدام مقياسا للفهم القرائي، وآخر يهدف إلى قياس أثر البرنامج على التلاميذ العاديين باستخدام تصميم المجموعة التجريبية ذات الاختبار القبلي والبعدي. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن البرنامج كان ذو فعالية كبيرة في زيادة الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والتلاميذ العاديين، كما كانت آراء المدرسين مؤيدة لفاعلية البرنامج، كما كانت آراء التلاميذ ايجابية في صالح البرنامج حيث شعر كل التلاميذ باستثناء الموهوبين بالاستفادة العظيمة من البرنامج.

وقام اسماعيل اسماعيل الصاوي (٢٠٠٣) بعمل برنامج على بعض مكونات التفكير على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم القرائي وهدف البحث دراسة صعوبات التعلم النوعية في الفهم القرائي بشقية المعرفي والميتا معرفي، الكشف عن الاستراتيجيات المعرفية والميتا معرفية الفعالة في تخفيف صعوبات الفهم القرائي، دراسة التفكير الناقد عند الأطفال على عينة من (٦١) من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم النوعية في الفهم القرائي المعرفي والميتا معرفي، وإعداد برنامج قائم على عمليات التفكير الناقد لمواجهة صعوبات الفهم القرائي في ضوء الاتجاه المعرفي. توصل البحث إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات درجات الكسب لتلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية بالنسبة لمهارات التفكير الناقد التالية: التحليل، التفسير، الدرجة الكلية، بالإضافة إلى مهارة الدقة في فحص الوقائع، وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات درجات الكسب لتلاميذ المجموعة التجريبية بالنسبة للمكونات للفهم القرائي التالية: إدراك معنى الجملة، إدراك معنى الفقرة، إدراك العلاقات، الدرجة الكلية. عدم وجود دالة إحصائية بين متوسطات درجات الكسب لتلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة بالنسبة لمراقبة الذات.

وقامت مارثا انفنتي (Infante Marta Del Rosario 2003) بدراسة هدفت التعرف على الاختلافات في استخراج المعاني والفهم القرائي والفهم السماعي من خلال التعرف على أثر الخلفية الاجتماعية والصعوبات القرائية على أداء عينة من التلاميذ

ذوى صعوبات القراءة من المدارس الحكومية والمدارس الخاصة. تكونت عينة الدراسة من (٧٢) تلميذا من ذوى صعوبات القراءة من المدارس الخاصة والمدارس الحكومية للمرحلة الابتدائية، وقام الباحث بتطبيق استبيانات للتعرف على الخلفية الاجتماعية للعينة، وكذلك قام بتطبيق اختبارات خاصة باستخراج المعانى والفهم القرائى والسماعى على عينة الدراسة. وقد أشارت النتائج إلى أن أداء التلاميذ فى المدارس الحكومية أقل من أداء التلاميذ فى المدارس الخاصة فى جميع جوانب الدراسة. فقد أكدت نتائج الدراسة أن هناك اختلافا فى أداء التلاميذ باختلاف الخلفية الاجتماعية لكل تلميذ، فالتلاميذ من ذوى خلفيات اجتماعية منخفضة ومعيبة مثل طلاب المدارس الحكومية قد أظهرت انخفاضا ملحوظا من حيث استنباط المعانى والفهم القرائى، وقياسات الفهم السماعى. فى حين أن التلاميذ ذوى الخلفيات الاجتماعية الجيدة مثل طلاب المدارس الخاصة أظهروا ارتفاعا فى هذه الجوانب. كما أشارت الدراسة إلى وجود علاقات دالة احصائيا بين نوع المدرسة واستخراج المعانى والفهم القرائى ومهارات الفهم الاستماعى وكذلك أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقات دالة احصائيا بين استخراج المعانى ومهارات الفهم القرائى لدى الطلاب فى المدارس العامة، وكذلك أوضحت نتائج الدراسة أن هناك علاقات دالة احصائيا بين مهارات الفهم السماعى ومهارات الفهم القرائى لدى طلاب المدارس الخاصة ذوى صعوبات القراءة وهذه العلاقات تحتاج للتقييم والتدريب.

وأجرت ميرى إجان (Egan, Mairi Douglas. 2003) بدراسة هدفت تناول دراسة حالة العمليات القرائية التعويضية والفهم القرائى لدى عينة من البالغين ذوى صعوبات القراءة. حيث تشير الدراسة الحالية إلى قلة المعلومات المتوافرة حول كيفية تخطى الأفراد الذين تم تصنيفهم على أنهم من ذوى صعوبات القراءة لهذه الصعوبة ونجاحهم فى أماكن عملهم والتي ربما تحتاج إلى أشخاص ذوى ثقافة علمية. كما أن هذه المعلومات ضرورية ومطلوبة لى تساعد فى تصميم برامج لمساعدة الأفراد ذوى صعوبات القراءة، لذلك فإن البرامج المستقبلية تعتمد على صور مطورة من أساليب

التعويض الحالية، كما أشارت الدراسة إلى أن التعويض مع الأشخاص ذوي صعوبات القراءة من الممكن أن تساهم على تخطي العجز لديهم. تكونت عينة الدراسة من (٨) أفراد من ذوي صعوبات القراءة، وتم تقديم نصين لهم، وتم تسجيل استجاباتهم لهذه النصوص على شرائط كاسيت يتم تفريغها بعد ذلك. وقد قام الباحث بتحليل هذه الاستجابات للوصول لنتائج الدراسة. وقد أشارت نتائج الدراسة أن القراء الذين مروا بالقراءة التعويضية عانوا من صعوبة في استرجاع الأفكار الرئيسية في النص، كما أنهم تغلبوا على الصعوبات التي لديهم، واكتسبوا مهارات الفهم القرائي، وذلك باستخدام عمليات ما وراء المعرفة لتقليل ثغرات الفهم لديهم، كما أشارت النتائج أيضا إلى أن القراء التعويضيين كانت لديهم الدراية والإلمام أحيانا بأنهم يطبقون ويمارسون عمليات واستراتيجيات تعويضية.

وأجرى بنتم (Bentum Kwesi Ewusi. 2003) بدراسة هدفت التعرف على أثر دخول تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات القراءة لحجرة مصادر التعلم والتدريس المعتمد على حجرة المصادر على التحصيل والفهم القرائي، وكذلك هدفت الدراسة إلى تناول مستوى معامل الذكاء لدى عينة الدراسة والتعرف كذلك على الأثر الطويل المدى لبرنامج في صعوبات القراءة يستخدم فيه غرفة المصادر لعينة من التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والذين تم وضعهم في برنامج حجرة المصادر لفترة من ثلاث إلى ست سنوات. تكونت عينة الدراسة من (٤٠٧) تلميذ بالمرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات القراءة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين. تكونت الأولى من (٢٣٧) تم تصنيفهم كذوي صعوبات القراءة قبل دخولهم حجرة المصادر بينما تكونت المجموعة الثانية من (١٧٠) طفل تم تصنيفهم نفس التصنيف ولكن تمت إعادة تقييمهم بعد ست سنوات. كما قام الباحث بتطبيق اختبارات معامل الذكاء والتحصيل والفهم القرائي قبل دخول حجرة المصادر وبعد ثلاث أو ست سنوات من دخولها للإجابة على أسئلة البحث. وقد استخدم الباحث بتحليل التباين ثنائي الاتجاه لتحليل البيانات. أشارت نتائج الدراسة إلى أن استخدام حجرة المصادر لتعليم ذوي صعوبات القراءة

لا يحسن الفهم القرائى لديهم، كما انخفضت القدرة الهجائية للتلاميذ بعد تلقى البرنامج خلال ٣، ٦ سنوات، كما أكدت نتائج الدراسة أن طرق التدريس الحالية المستخدمة فى مركز المصادر ليست لها فعالية أو تأثير على الفهم القرائى، كما أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقا دالة احصائيا قائمة على الجنس فى التحصيل والفهم القرائى بين الذكور والإناث ذوى صعوبات القراءة الذين تلقوا البرنامج القائم على حجرة المصادر.

وأجرت ماريا لوبا (Lopa Maria Raquel 2003) بدراسة هدفت الوقوف على أداء التلاميذ المشاركين فى عينة الدراسة فى قياسات التسمية السريعة مثل تسمية للكلمات والألوان والصور وعلاقتها بالقدرات الصوتية وتعريف الكلمات والفهم القرائى لدى عينة التلاميذ ذوى صعوبات القراءة. تكونت عينة الدراسة من (٤٠) تلميذا من ذوى صعوبات القراءة ومتوسط أعمارهم عشر سنوات وثمانية أشهر، هؤلاء التلاميذ شكلوا المجموعة التجريبية بينما تكونت المجموعة الضابطة من (٤٤) تلميذا من ذوى المهارات العادية فى القراءة من نفس متوسط العمر عشر سنوات وثمانية أشهر، وقد قام الباحث بمقارنة نتائج هذه المجموعة الضابطة الأولى بالمجموعة التجريبية كما قام الباحث بمقارنة نتائج هذه المجموعة الضابطة الأولى بالمجموعة التجريبية، كما قام الباحث باختيار مجموعة ضابطة ثانية يتميزون بمستوى متوسط من التحصيل والفهم القرائى العادى، ولكن لديهم نفس مستوى القراءة الشفهية للكلمات ومتوسط أعمارهم ٨ سنوات و٨ أشهر. وقد قامت الباحثة بتطبيق اختبارات التحصيل والفهم القرائى، وكذلك قياسات التسمية السريعة على عينة الدراسة من التلاميذ ذوى صعوبات القراءة، وقد أشارت نتائج الدراسة أن أداء التلاميذ ذوى صعوبات القراءة فى مقاييس التسمية السريعة كان أقل منه فى المجموعة الضابطة التى من نفس السن، كما أن أداء التلاميذ ذوى صعوبات التعلم لم يكن مختلفا بصورة دالة إحصائيا عن أداء المجموعة الضابطة ذات نفس المستوى فى القراءة، كما تؤكد نتائج الدراسة أن أداء التلاميذ ذوى صعوبات القراءة من عمر عشر سنوات فى مقياس التسمية السريعة

أقل من الأداء المناسب لعمرهم بل كان أدائهم مماثل لمن هم أصغر سناً، كما أظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة دالة إحصائية بين التسمية السريعة للكلمات والألوان والصور وبين الفهم القرائى لدى التلاميذ ذوى صعوبات الفهم القرائى.

وقامت مارى بيت (Mary Beth Calhoon 2005) بدراسة هدفت تناول أثر التعلم عن طريق الأقران على تنمية مهارات الصوتية والفهم القرائى، واكتساب مهارات القراءة لدى تلاميذ المدارس الاعدادية بالصف السادس والسابع والثامن ذوى صعوبات القراءة. تكونت عينة الدراسة من (٣٨) طالبا من ذوى صعوبات القراءة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: التجريبية وتم التدريس لهما باستخدام برنامج المهارات الصوتية المعتمدة على طريقة التعلم عن طريق الأقران، وكذلك التدريب على المهارات اللغوية وكذلك التدريب على برنامج الفهم القرائى، فى حين تلقت المجموعة الضابطة التدريس بالطريقة التقليدية. وقام الباحث بتطبيق اختبارات للتعرف على الكلمات والفهم القرائى، واختبارا للطلاقة فى القراءة، وأوضحت نتائج الدراسة أن هناك فروقا ذات دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة، فقد تفوقت المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة فى مهارات التعرف على الكلمة وتحديد الكلمات الاستدلالية ومهارات الفهم القرائى. بالإضافة إلى أن حجم الأثر كان كبيرا فيما يتعلق بالتعرف على الكلمة وتحديد الكلمات الاستدلالية ومهارات الفهم القرائى، فى حين لم تظهر نتائج الدراسة فروقا دالة بين المجموعتين من حيث الطلاقة فى القراءة.

وقامت مارين ستاسكوسكى (Staskowski Maureen Arbour 2006) بدراسة هدفت اكتشاف العلاقة بين العمليات الصوتية وصعوبات القراءة وصعوبات الفهم القرائى ونواحى العجز اللغوية (النحوية والمعنوية) لدى الأطفال ذوى صعوبات القراءة والفهم القرائى مع وبدون جوانب العجز اللغوى. تكونت عينة الدراسة من (١٢٠) طفلا وتم تقسيمهم إلى أربع مجموعات من خلال العمليات اللفظية والمعرفية واستدعاء الرموز اللفظية من الذاكرة والفهم القرائى. وقد تم تشكيل مجموعة من

التلاميذ (الصف الرابع والخامس) ذوى صعوبات القراءة. وتم مقارنتها بمجموعة متطابقة معها من حيث السن والمرحلة الدراسية ولديهم صعوبات فى الترميز القرائى والعجز النحوى والمعنوى وتمت مقارنة هاتين المجموعتين بمجموعات متوافقة فى المستوى القرائى والسن، وقد قام الباحث بتطبيق اختبارات القراءة والفهم القرائى التى تتطلب مهارات الاستدعاء من الذاكرة العاملة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الأطفال ذوى صعوبات القراءة، وذوى مشكلات فى الجوانب اللغوية النحوية والمعنوية قد أظهرت اختلافات كمية وكيفية فى الذاكرة العاملة والتسمية عند التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فقط بدون وجود العجز اللغوى، كما سجل الأطفال ذوى صعوبات القراءة ولكن بدون عجز لغوى درجات مماثلة للمجموعة الأصغر سنا، وعلى كل حال فإن المجموعة ذات صعوبات القراءة أظهرت أداء أقل بصورة دالة احصائيا فى المهام التى تتطلب معالجة للكلمات. كما كانت درجات الأطفال ذوى صعوبات القراءة مع وبدون العجز اللغوى متشابهة من حيث المعرفة اللفظية، وبذلك فإن النتائج تشير أن قاعدة اللغة المستخدمة فى القراءة والفهم القرائى تشمل أنواعا عديدة من المعالجة اللفظية والعمليات النحوية لدى الأطفال ذوى صعوبات القراءة.

وقام جاستين وآخرون (Justin Cwise et al 2007) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين المفردات المعبرة والمستقبلة ومهارات الاستماع ومهارات التعرف على الكلمات والفهم القرائى لدى الطلاب من ذوى صعوبات القراءة، كما هدفت إلى دراسة العلاقة بين الأنظمة الفرعية للغة وبين القياسات المختلفة للتحصيل القرائى لدى مجموعة من الأطفال ذوى صعوبات القرائية. تكونت عينة الدراسة من (٢٧٩) تلميذا فى الصفوف الثانى والثالث والذين تم تصنيفهم على أنهم يعانون من صعوبات القراءة. وتشمل عينة الدراسة على (١٧١) من التلاميذ الذكور و(١٠٨) من الاناث، وكذلك يمكن تقسيمهم بناء على العرق إلى (١٣٥) من أصول افريقية و(١٤٤) قوقازيون. وقد قام الباحث بتطبيق اختبار المهارات ماقبل القراءة من تصميم الباحث، واختبار للتعرف على الكلمات واختبار للفهم القرائى، وكذلك اختبارا للمهارات الشفهية

العامّة للغة. وقد أشارت نتائج الدراسة أن هناك ارتباطاً بينها وبين ما توصلت إليه الدراسات السابقة، والتي أشارت إلى أن مهارات اللغة الشفهية ترتبط ارتباطاً إيجابياً بالتحصيل القرائى، كما أكدت نتائج الدراسة أن معرفة المفردات المعبرة والمستقبلة تؤثر في مهارات ما قبل القراءة بطرق متعددة، كما أن المعرفة بالمفردات المعبرة ومهارات الفهم السماعى تسهل من مهارات التعرف على الكلمات، وكذلك عملية الفهم القرائى لدى الطلاب ذوى صعوبات القراءة.

التعليق

- من حيث الهدف دراسات اهتمت بالعلاقة النمائية والإدراكية السمعية أو البصرية أو التمييز البصرى والفهم القرائى كدراسة، وماريا لوبا (Lopa)، (Maria Raqual 2003)، ودراسة ماري (Staskowski Maureen Arbour 2006) ودراسة جاستين وآخرون (Justin Cwise 2003) والتي تمثل الاتجاه الحديث فى الاهتمام بمهارات الاستماع ومهارات التعرف على الكلمات والفهم القرائى، وتضمنت التعرف على العلاقة بين العمليات الصوتية التى تتضمن المعرفة الصوتية، الذاكرة اللفظية قصيرة المدى، والذاكرة السريعة للأسماء، والذاكرة المرئية والأداء القرائى.

- ودراسات اهتمت بتقنيات واستراتيجيات لتحسين الفهم القرائى وتنمية عمليات الفهم اللغوى كدراسة السيد عبد الحميد سليمان (١٩٩٦)، وعبد العزيز مصطفى السرطاوى (١٩٩٩)، ومارتين لكسينسكى (Wleklinski)، (Martin 2001)، وميناردى الكسندر فرانك (Minnardi Alexander 2001)، ومارى بيت (Mary Beth Calhoon 2005).

- ودراسات اهتمت باتجاهات الطلاب نحو القراءة وعلاقتها بطرق التدريس والمساندة الأسرية كدراسة ألبرت تشارلز (Korhonen Albert Tcharles)، (2002)، وباربارا جلسر (Glasser Barbara Joan 2002)، ومارتا إنفانت (Infante)، (Marta Del Rosario 2003)، ودراسة بنتم (Bentum Kwesi Ewusi 2003)، التى

هدفت تحسين القراءة والفهم القرائي باستخدام حجرة المصادر، ودراسات تناولت حالة العمليات القرائية التعويضية والفهم القرائي كدراسة ماري إجان (Egan, Mairi Douglas 2003)، ومعظم الدراسات تناولت المرحلة الابتدائية ودراسات تناولت المرحلة الثانوية والجامعة والبالغين كدراسة ميناردى الكسندر قران (Minnardi Alexander Fran 2001)، وميرى إجان (Egan Mairi Douglas 2003)، ودراسات تناولت عدة مراحل مثل دراسة باريارا جون جلسر (Glasser Barbara Joa 2002).

٣ - من حيث الأدوات استخدم معظم الباحثين اختبارات الذكاء واختبارات التحصيل القرائي واختبارات الفهم القرائي والفهم اللغوي.

- من أهم النتائج التي اتفقت عليها الدراسات التي تناولت المهارات اللغوية التي تؤثر على الفهم القرائي أن الأطفال ذوي مشكلات في الجوانب اللغوية النحوية واللفظية أظهرت اختلافات كمية وكيفية في الذاكرة العاملة والتسمية عند التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، ومهارات اللغة الشفهية ترتبط ارتباطاً إيجابياً بالتحصيل القرائي، وأن معرفة المفردات المعبرة والمستقبلية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالتحصيل القرائي وتؤثر في مهارات ما قبل القراءة، كما أن المعرفة بالمفردات المعبرة ومهارات الفهم السماعي تسهل من مهارات التعرف على الكلمات، وكذلك عملية الفهم القرائي لدى الطلاب ذوي صعوبات القراءة كدراسة (وماريا لوبا (Lopa 2003) (Rosaria Maria Del وولفورث (Wolforth Joan Barbara 2003)، ودراسة ستاسكوسكى (Staskowski Maureen Arbour 2006)، وجاستين (Justin Cwise 2007)، وقد أكدت الدراسات التي استخدمت استراتيجيات لتحسين الفهم القرائي إلى أن المجموعات التي تلقت أسلوباً مختلفاً في تدريس مهارات القراءة كان لها أثر إيجابي على الفهم القرائي أكثر من التدريس بالطرق التقليدية على المجموعات الضابطة كدراسة عبد العزيز السرطاوى (١٩٩٩)، ومارتين

ولكلينسكى (Wlekinski Martin 2001)، وميناردى الكسندر فران (Minnardi Alexander Fran 2001)، وكورهنين (Korhonen Albert Charles 2002)، وبارا جلسر (Glasser Barbara Joan 2002)، واسماعيل اسماعيل الصاوى (٢٠٠٣)، ميرى إجان (Egan Mairi Douglas 2003)، ومارى بيت (Mary Beth Calhoon 2005)، واختلفت معهم دراسة بنتم (Bentum Kwesi Ewusi 2003)، حيث اعتمد البرنامج البديل على حجرة المصادر التعلم التى لم تؤدى إلى تحسن التلاميذ فى الفهم القرائى، وتوصلت دراسة مارنا انفنتى (Infantae Marta del Rosario 2003) إلى أن اختلاف فى أداء التلاميذ يرجع إلى الخلفية الاجتماعية لصالح طلاب المدارس الخاصة على المدارس الحكومية من حيث استبطان المعانى والفهم القرائى.

تعقيب عام على الدراسات السابقة وأوجه الاستفادة منها

قامت الباحثة بعرض لأهم الدراسات العربية والأجنبية التى تسنى لها الاطلاع عليها، وقد تم تقسيمها إلى ثلاثة محاور: الفئة الأولى تشمل الخصائص المعرفية الانتباه - السرعة الإدراكية - والذاكرة العاملة وصعوبات الفهم القرائى، والتعقيب عليها. والفئة الثانية الخصائص اللامعرفية الدافعية للإنجاز - وتقدير الذات وتدنى التحصيل، والتعقيب عليها، والفئة الثالثة الفهم القرائى والمهارات اللغوية المرتبطة به واستراتيجيات تحسينها، والتعقيب عليها.

وقد استفادت الباحثة من نتائج البحوث التى تم عرضها فى الآتى :

- معظم الدراسات التى تم عرضها استخدمت المنهج المقارن فى وصف الفروق بين العاديين وذوى الصعوبات. العينة كان معظمها من المرحلة الابتدائية؛ لأن العوامل المعرفية هى أفضل منبئ بذوى الصعوبات، وإمكانية تقديم برامج واستراتيجيات لتفادى الصعوبات فى مرحلة مبكرة.

- استخدام اختبارات صعوبات التعلم واختبارات الذكاء لتصفية العينة، والاختبارات التي تقيس السرعة الإدراكية ومهام الذاكرة العاملة اللفظية والعديدية والشكلية، واختبار القراءة الصامتة للفهم القرائي.
- أن الأطفال ذوي اضطرابات في العمليات المعرفية هم أقل ذكاء، ووجود علاقة بين صعوبات التعلم والقدرة العقلية. مما يعوق الطفل عن الانتباه للمعلومات التي يحتاجها لتشفير الكلمات مما يؤدي إلى حدوث فجوة في معرفة الكلمات باعتبارها مجموعات من الحروف يصعب إدماجها.
- وجود خلط وتشارك بين مهام السرعة الإدراكية والذاكرة العاملة، كثير من مشكلات القراءة والفهم القرائي ترجع لاضطرابات الإدراك السمعي أو البصري.
- يختلف العاديين عن ذوي الصعوبات في استراتيجيات استخدام الذاكرة العاملة مع إمكانية تدريب التلاميذ على إستراتيجية تسهل الاحتفاظ والمعالجة، والاستدعاء كما يختلفا في استخدام الإستراتيجية المناسبة للانتباه السمعي والبصري.
- تلعب الذاكرة العاملة والسرعة الإدراكية دورا هاما في الفهم القرائي، ويظهر ذلك في اختبارات التسمية السريعة، والذاكرة اللفظية (الصوتية والمرئية)، وزمن الاسترجاع الذي يتضح في زمن رد الفعل الذي يحتاجهم التلميذ للطلاقة والمرونة والفهم اللغوي.
- تأكيد البعد النمائي في التمييز البصري، والفهم القرائي يتضمن العديد من الوظائف المعرفية العليا المفترض أنها غير سليمة لدى الأشخاص ذوي ضعف الانتباه، وذوي صعوبات التعلم، وهناك علاقة بين مهارات الفهم القرائي والكفاءة في قراءة الكلمات والقدرات اللغوية.
- يؤثر السلوك القرائي للعلم في التعثر القرائي لدى تلاميذه، والتدريس بالطرق

البديلة أكثر فاعلية فى تحسين الفهم القرائى أكثر من الطرق التقليدية.

- ذوى الخلفيات الاجتماعية الجيدة يظهرون ارتفاعا فى استنباط المعانى والفهم القرائى والفهم السماعى، أكثر من ذوى الخلفيات الاجتماعية المتدنية.

- وجود تأثير لكل من الدافعية الدراسية والمثابرة والثقة بالنفس على تقدير الذات، والتلاميذ الأقل تحصيلًا فى حاجة إلى الأمن والدعم والتشجيع من الأسرة والمدرسة، وفى حاجة لتقدير الذات، ذوى التحصيل المرتفع هم ذوى دافعية عالية للإنجاز، ولا يؤثر تدنى التحصيل على المهارات الاجتماعية.

الجديد فى هذه الدراسة

- استخدمت الدراسة الحالية خصائص معرفية أكثر دقة كالسرعة الإدراكية ، والذاكرة العاملة والانتباه بالإضافة إلى عاملان غير عقليين تقدير الذات - الدافعية للإنجاز مع الفهم القرائى كدراسة مقارنة، ومعظم الدراسات السابقة تناولت الإدراك والذاكرة طويلة أو قصيرة المدى لذوى الصعوبات القرائية، وخاصة الدراسات العربية، فالدراسة الحالية تناولت خصائص معرفية أكثر دقة مع الفهم القرائى بالإضافة إلى الخصائص اللامعرفية.

- معظم الدراسات التى تناولت الفهم القرائى أشارت إلى أهمية المرونة، والطلاقة فى القراءة ليتحقق الفهم وبدونهما يتعذر الفهم، أو يكون بطيئا، ولكن فى هذه الدراسة تم الإشارة لفئة من المتعلمين لديهم قدرة فائقة على المرونة، والطلاقة فى القراءة قد تفوق العاديين، ولكنهم لا يفهمون ما يقرؤونه أو ما يسمعون، ولديهم مشكلات فى التعبير وفهم اللغة، ويظهرون نقصا فى ما يحصل عليه الطالب من درجات بمقياس الفهم والتعبير اللغوى المقنن مقارنة بما يحصل عليه من درجات فى القدرة الالفظية فى اختبار

ذكاء فردي مقنن ،وهي حالة تسمى بالعجز الشديد في الفهم القرائي Hyperlexia الهيرليكسيا وهم يتسمون بسلامة وحسن الترميز وضعف فهم ما يقرؤونه، ولديهم مشاكل أخرى تم الإشارة لها في الإطار النظري.
من العرض السابق يمكن الوصول للفروض الآتية :

الفرض الأول

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس نقص الانتباه (صورة المدرسة، وصورة المنزل) ترجع لمتغيري المجموعة (أطفال عاديين / أطفال ذوي صعوبات) والجنس (ذكور / إناث) أو التفاعل بينهما.

الفرض الثاني

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس اضطراب قصور الانتباه (صورة المدرسة، وصورة المنزل) ترجع لمتغيري المجموعة (أطفال عاديين / أطفال ذوي صعوبات) والجنس (ذكور / إناث) أو التفاعل بينهما.

الفرض الثالث

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة على اختبارات السرعة الإدراكية (شطب الكلمات - مقارنة الأعداد- الصور المتطابقة) ترجع لمتغيري المجموعة (أطفال عاديين / أطفال ذوي صعوبات) والجنس (ذكور / إناث) أو التفاعل بينهما.

الفرض الرابع

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة على اختبارات عوامل مدى الذاكرة (مدى تذكر الأعداد السمعى- مدى تذكر الحروف السمعى - مدى تذكر الأعداد البصرى) ترجع لمتغيري المجموعة (أطفال عاديين /

أطفال ذوى صعوبات) والجنس (ذكور / إناث) أو التفاعل بينهما.

الفرض الخامس

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لاختبار الدافع للإنجاز ترجع لمتغيرى المجموعة (أطفال عاדיين/ أطفال ذوى صعوبات) والجنس (ذكور / إناث) أو التفاعل بينهما.

الفرض السادس

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية على مقياس تقدير الذات ترجع لمتغيرى المجموعة (أطفال عاדיين / أطفال ذوى صعوبات) والجنس (ذكور / إناث) أو التفاعل بينهما.

الفصل الرابع

منهج الدراسة

• مقدمة :

أولا : العينة

ثانيا : أدوات الدراسة.

ثالثا : إجراءات الدراسة.

رابعا : الأساليب الإحصائية.

الفصل الرابع

منهج الدراسة

مقدمة:

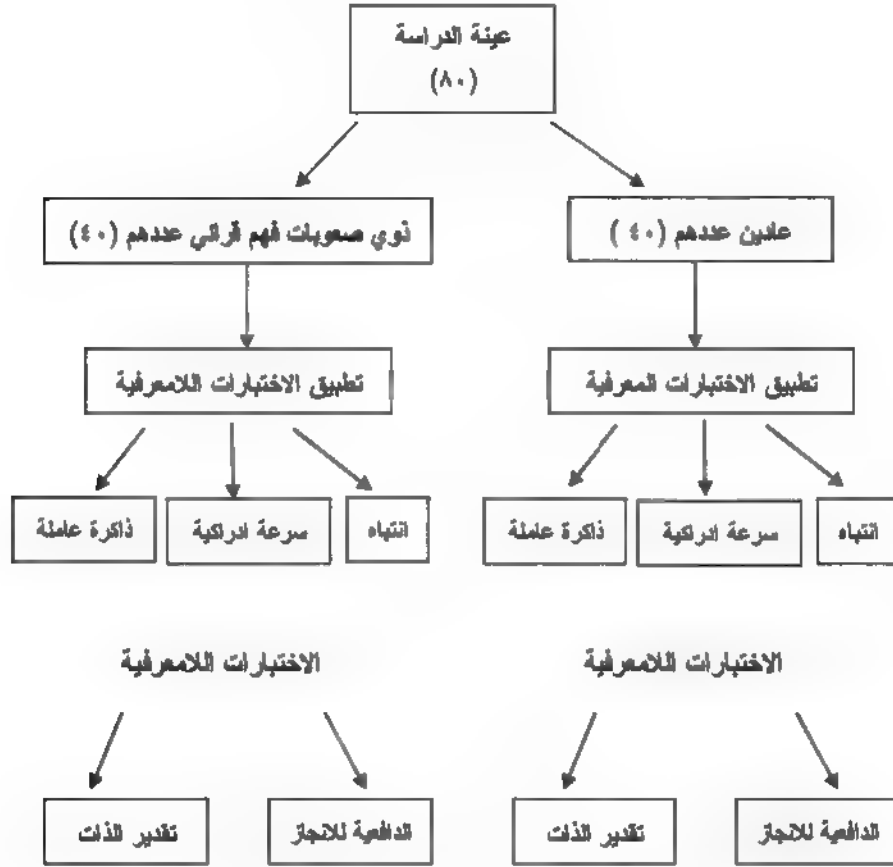
يتضمن الفصل الحالي الخطوات الإجرائية التي اتبعتها الباحثة من أجل إعداد الأدوات اللازمة للقياس، واختيار عينة الدراسة الأساسية، ووصفا للأدوات المستخدمة في اختبار عينة الدراسة. كما يتضمن توضيحا لإجراءات تطبيق الدراسة، والأساليب الإحصائية المستخدمة.

منهج الدراسة:

تبنت الدراسة الحالية المنهج السببي المقارن، وهذا النوع من البحوث يهدف إلى تحديد أسباب الحالة الراهنة للظاهرة موضوع الدراسة، وفي هذا البحث تقوم الباحثة بدراسة الفروق بين العاديين وذوى صعوبات الفهم القرائي في بعض الخصائص المعرفية الانتباه - السرعة الإدراكية - الذاكرة العاملة والخصائص اللامعرفية الدافعية للإنجاز - وتقدير الذات.

حيث تفترض الباحثة بناء على الدراسات السابقة أن سبب صعوبة الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوى صعوبات الفهم القرائي قد ترجع إلى بعض الخصائص المعرفية الانتباه - السرعة الإدراكية - الذاكرة العاملة، وبعض الخصائص اللامعرفية الدافعية للإنجاز - تقدير الذات مقارنة بالعاديين.

واعتمدت الدراسة على مجموعتين أحدهما عاديين من الجنسين (ذكور/إناث)، والآخرى ذوى صعوبات فهم قرائي من الجنسين (ذكور/إناث)، تم التأكد من تكافؤهما في العمر الزمني والذكاء والمستوى الاجتماعى والاقتصادى.



الشكل رقم (٤-١) يوضح منهج الدراسة

أولاً: عينة الدراسة الأساسية:

بلغ عدد أفراد عينة الدراسة الأساسية (٨٠) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات الفهم القرائي، والعاديين. تم اختيارهم من عينة أولية قدرها (٢٥٠) من الجنسين من تلاميذ الصف الرابع بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمدرسة علي بن أبي طالب الابتدائية التابعة لإدارة السادس من أكتوبر، ومدرسة أنس بن مالك التابعة لإدارة أوسيم التعليمية بمحافظة الجيزة وفق محكات اختيار محددة.

أ- اختيار عينة الدراسة الأساسية: ولاختيار عينة الدراسة الأساسية من التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي قامت الباحثة بإتباع الخطوات التالية :

١- تطبيق محك الاستبعاد.

٢- تطبيق محك التباعد (استخدام اختبار الذكاء المصور- واستبعاد ذوي صعوبات فك الشفرة)

٣- تطبيق اختبار للفهم القرائي.

١- تطبيق محك الاستبعاد. لانتقاء عينة التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي قامت الباحثة بتطبيق محك الاستبعاد بالاعتماد على سجلات المدرسة، وبمساعدة الأخصائي الاجتماعي، ومدرس الفصل. حيث يتم استبعاد التلاميذ ذوي الإعاقات الذهنية، والإعاقات الحسية البصرية والسمعية والإعاقات الحركية، أو أي حالات حرمان بيئي أو عاطفي. حيث تم استبعاد وفقا للاعتبارات السابق توضيحها (٣٦) تلميذ وتلميذة لانفصال الوالدين أو اليتيم، والفقر، وحالات سوء التغذية، وحالات العجز الخفيف كثقل السمع، وضعف البصر، وبعض الأمراض.

٢-تطبيق محك التباعد. قامت الباحثة بتطبيق محك التباعد الخارجي، وذلك من خلال:

أ- تطبيق اختبار الذكاء المصور (لأحمد زكي صالح) على العينة السابقة. وعلى أساسه خرج من العينة (٣٤)؛ وذلك لحصولهم على درجات أقل من المتوسط فقد كانت متوسطات الذكاء بين ٩٠-١١٠ على اختبار الذكاء، حيث أن الشرط الأساسي في التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أن يكون ذكاؤهم متوسطا أو فوق المتوسط ،وتحصيلهم منخفض .

ب- قراءة التلاميذ لدرس من دروس القراءة ؛لاستبعاد التلاميذ ذوي صعوبات فك الشفرة . حيث تم استبعاد عدد (٢٠) من التلاميذ لتعثرهم

في فك الشفرة. تبقى من العينة (١٦٠) ثم تطبيق اختبار الفهم القرائي للأطفال لخيري المغازي، وقد امكن تحديد مجموعة التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي، وهم الذين تقع درجاتهم على هذا المقياس ٦٩ وما يقل عنها، وقد بلغ عددهم (٤٠) من الجنسين (١٧) ذكور، (٢٣) إناث. وهم بهذا الأداء يمكن وصفهم بأنهم الذين يتباين آدائهم الفعلى على اختبار الفهم القرائي عن الأداء المتوقع منهم فى ضوء قدرتهم العقلية العامة بمقدار فرقة دراسية كاملة أو أكثر.

حيث أن التلميذ الذى يوصف بأنه ذوو صعوبة فهم قرائي، هو الذى يتباين أدائه الفعلى على اختبار الفهم القرائي المعرفى عن الأداء المتوقع منه، ويوضح الشكل (٢-٤) مراحل اختيار العينة.

جدول رقم (٤ - ٢)

المتغير	المجموعة	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العمر الزمني	أطفال عاديين	ذكور	٩.٦٩٥	٠.٢٤٦
		إناث	٩.٦٤	٠.٢٩٥
	أطفال ذوي صعوبات	ذكور	٩.٦١٤	٠.٢٣٣
		إناث	٩.٦١٧	٠.٢٣٨
	العينة الكلية	ذكور	٩.٦٤٧	٠.٢٣٧
		إناث	٩.٦٣	٠.٢٦٨
الذكاء	أطفال عاديين	ذكور	٩٩.٣٣	٥.٩٧٥
		إناث	١٠٠.٢٥	٧.٤٣٧
	أطفال ذوي صعوبات	ذكور	١٠١.١٨	٦.١٧٧
		إناث	٩٥.٧٤	٥.٤٢١
	العينة الكلية	ذكور	١٠٠.٤١	٦.٠٥٦
		إناث	٩٩.٥٧	٦.٥٨٦

تجسّس الأطفال من حيث العمر الزمني، والذكاء

ب- خصائص عينة الدراسة: بلغ عدد أفراد عينة الدراسة الأساسية (٨٠) من الجنسين (٢٩) ذكور، و(٥١) إناث من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي العاديين، وذوى صعوبات الفهم القرائي. تم اختيارهم من تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى بمدرسة على بن أبى طالب الابتدائية، ومدرسة أنس بن مالك بمحافظة الجيزة، وتم تصنيف أفراد العينة الأساسية إلى مجموعتين بناء على ما سبق.

* مجموعة عاديين تتألف من (٤٠) من الجنسين (١٢) ذكور، و(٢٨) إناث. طبق عليهم مقياس انتباه الأطفال وتوافقهم صورة المدرسة والمنزل، واختبار عامل السرعة الإدراكية، واختبارات عوامل مدى الذاكرة السمعى والبصرى، واختبار الدافع للإنجاز، ومقياس تقدير الذات للأطفال.

* مجموعة ذوى صعوبات فهم قرائى وتتألف من (٤٠) من الجنسين (١٧) ذكور، و(٢٣) إناث. طبق عليهم مقياس انتباه الأطفال وتوافقهم صورة المدرسة والمنزل، واختبار عامل السرعة الإدراكية، واختبارات عوامل مدى الذاكرة السمعى والبصرى، واختبار الدافعية للإنجاز، ومقياس تقدير الذات.

الجدول (٤-١) يوضح التصميم الوصفى للعينة .

مجموعة الدراسة	عدد الأفراد	عدد القياسات	الإجراءات
عاديين	٤٠	٥	يطبق على مجموعة التلاميذ الاختبارات المعرفية "الانتباه -
		خمسة	السرعة الإدراكية-الذاكرة العاملة" والاختبارات اللامعرفية
		قياسات	"الدافعية للإنجاز-تقدير الذات".
ذوى صعوبات الفهم القرائى	٤٠	(٥)خمسة	يطبق على مجموعة التلاميذ الاختبارات المعرفية "الانتباه -
		قياسات	السرعة الإدراكية-الذاكرة العاملة" والاختبارات اللامعرفية
		٥	"الدافعية للإنجاز -تقدير الذات
المجموع	٨٠		

جدول رقم (٤-١)

يوضح الجدول السابق التصميم الوصفي لعينة الدراسة وللتحقق من أن العينة متجانسة، من حيث متغير العمر ومستوى الذكاء، قامت الباحثة بضبط هذه المتغيرات كما يلي.

(١) **العمر الزمني:** قامت الباحثة بحساب العمر الزمني لأفراد العينة مجموعة التلاميذ العاديين ومجموعة التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي. تراوح المتوسط الحسابي للعمر الزمني للذكور ٩,٦٤٧، وانحراف معياري ٠,٢٣٧، والإناث ٩,٦٣، وانحراف معياري ٠,٢٦٨، مما يدل على تكافؤ العينة في العمر الزمني.

(٢) **الذكاء:** ثم قامت الباحثة بحساب الفروق بين المجموعتين العادية، وذوي صعوبات الفهم القرائي متغير الذكاء. من أجل التأكد من تكافؤ المجموعتين في الذكاء. والجدول التالي يوضح دلالة الفروق بين المجموعتين (العاديين/ذوي صعوبات الفهم القرائي) في متغير الذكاء، كما يقاس باختبار الذكاء المصور لأحمد ذكي صالح، ومتغير العمر الزمني للجنسين (ذكور/إناث).

جدول رقم (٤ - ٢)

المتغير	المجموعة	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العمر الزمني	أطفال عاديين	ذكور	٩.٦٩٥	٠.٢٤٦
		إناث	٩.٦٤	٠.٢٩٥
	أطفال ذوي صعوبات	ذكور	٩.٦١٤	٠.٢٣٣
		إناث	٩.٦١٧	٠.٢٣٨
	العينة الكلية	ذكور	٩.٦٤٧	٠.٢٣٧
		إناث	٩.٦٣	٠.٢٦٨
الذكاء	أطفال عاديين	ذكور	٩٩.٣٣	٥.٩٧٥
		إناث	١٠٠.٢٥	٧.٤٣٧
	أطفال ذوي صعوبات	ذكور	١٠١.١٨	٦.١٧٧
		إناث	٩٥.٧٤	٥.٤٢١
	العينة الكلية	ذكور	١٠٠.٤١	٦.٠٥٦
		إناث	٩٩.٥٧	٦.٥٨٦

تجاسس الأطفال من حيث العمر الزمني، والذكاء

رصدت الباحثة الأعمار الزمنية للأطفال العاديين وذوي صعوبات الفهم القرائي، وكذلك درجاتهم على اختبار الذكاء المصور (إعداد/ أحمد زكي صالح، ١٩٧٨)، ثم قارنت بينهما باستخدام أسلوب تحليل التباين الثنائي، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (٤-٣)

تحليل للتابين التفاضلي لدرجات الأطفال على متغيري العمر الزمني والذكاء طبقاً لمتغيري المجموعة (عاديي/نوى صعوبات) والجنس (ذكور / إناث)

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى دلالة
المتغير	المجموعة (عاديي/نوى صعوبات)	٠.٠٥	١	٠.٠٥	٠.٧٣٦	غير دالة
	الجنس (ذكور / إناث)	٠.٠١٢	١	٠.٠١٢	٠.١٧٦	غير دالة
	التفاعل	٠.٠١٥	١	٠.٠١٥	٠.٢٢٦	غير دالة
	الخطأ	٥.١٣	٧٦	٠.٠٦٨		
	الكلي	٧٤٣٣.٥٨٢	٨٠			
	لكلي المصحح	٥.١٨٩	٧٩			
المتغير	المجموعة (عاديي/نوى صعوبات)	٠.٤٩٩	١	٠.٤٩٩	٠.١٢٠	غير دالة
	الجنس (ذكور / إناث)	١٠.٤٤٧	١	١٠.٤٤٧	٠.٢٥٣	غير دالة
	التفاعل	٥٠.٨٢٢	١	٥٠.٨٢٢	١.٢٢٩	غير دالة
	الخطأ	٣١٤٢.٨٢٢	٧٦	٤١.٣٥٣		
	الكلي	٨٠١٢١٠	٨٠			
	لكلي المصحح	٣٢٠٨.٧٥	٧٩			

ينصح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائية بين درجات الأطفال العاديين وذوي صعوبات الفهم أو بين الذكور والإناث على متغيرات العمر الزمني، الذكاء.

(٣) المستوى الاقتصادي والاجتماعي: تم اختيار العينة من تلاميذ الصف الرابع من مدرستين حكوميتين، وهما مدرسة علي بن أبي طالب التابعة لإدارة السادس من أكتوبر التعليمية بمحافظة الجيزة، ومدرسة أنس بن مالك التابعة لإدارة أوسيم التعليمية بمحافظة الجيزة، في العام الدراسي (٢٠٠٧/٢٠٠٨). وقد تم اختيار المدرستين لما لهما من تقارب في المستوى الاقتصادي والاجتماعي حيث أن تلاميذ المدرسة الأولى من سكان الحي العاشر بمدينة السادس من أكتوبر، وهم من ذوي المستوى الاقتصادي المتوسط، ومستوى اجتماعي متقارب، ومدرسة أنس بن مالك تنطبق عليها الظروف المعيشية الاقتصادية، والاجتماعية. مما يتحقق معه شرط التكافؤ في المستوى الاجتماعي والاقتصادي.

ثانياً أدوات الدراسة:

- ١- اختبار الذكاء المصور إعداد أحمد زكى صالح
- ٢- اختبار الفهم القرائى إعداد خيرى المغازى بدير عجاج (١٩٩٨) .
- ٣- مقياس انتباه الأطفال وتوافقهم صورة المدرسة والمنزل إعداد عبد الرقيب أحمد البحيرى وعفاف محمد محمود
- ٤- بطارية الاختبارات المعرفية العاملة (عامل السرعة الإدراكية ١٩٩٣) تعريب وإعداد أنور الشرقاوى، وسليمان الخضرى الشيخ، ونادية محمد عبد السلام.

- ٥- بطارية الاختبارات المعرفية العاملة عوامل الذاكرة (مدى الذاكرة) تعريب وإعداد أنور محمد الشرقاوى، ووليد كمال القفاص .
- ٦- مقياس تقدير الذات إعداد فاروق عبد الفتاح موسى ومحمد أحمد الدسوقي
- ٧- اختبار الدافعية للإنجاز إعداد فاروق عبد الفتاح موسى .

أولاً: اختبار الذكاء المصور

هدف الاختبار يهدف هذا الاختبار إلى قياس القدرة العقلية العامة لدى الأفراد من سن الثامنة وحتى السابعة عشر، وقد اعتمدت الباحثة على هذا الاختبار فى قياس نسبة الذكاء؛ وذلك للأسباب التالية :-

- اختبار غير لفظى لا يعتمد على اللغة فى الإجابة على بنوده، وبالتالي يمكن استخدامه.

- يناسب سن العينة .

- أثبتت دراسات عديدة أجريت فى البيئة المصرية صلاحية هذا الاختبار لقياس القدرة العقلية العامة لدى الأفراد.

الخصائص السيكمترية للاختبار:

صدق الاختبار: فى دراسة تفصيلية لهذا الاختبار مع مجموعة من الاختبارات العقلية التى تقيس مختلف القدرات العقلية ،وجد أن هذا الاختبار شبع بالعامل العام بمقدار ٠,٤٨، وفى دراسة تجريبية أخرى وجد أن تشبع الاختبار بالعامل العام بطريقة التدوير المائل يصل إلى ٠,٦١، وفى بحث ثالث وجد أن تشبع اختبار الذكاء المصور بالعامل العام (المشبع بالعامل اللغوى) يصل إلى ٠,٣٦ بالتدوير المتعامد ، و٠,٣٤ بالتدوير المائل، ويعد هذا الصدق عامليا للاختبار، وبذلك يكون الاختبار صادقا لقياس القدرة العقلية العامة.

ثبات الاختبار: يقصد بثبات الاختبار استقرار نتائجه إذا تكرر تطبيقه على نفس الأفراد مرات متكررة، إى يعطى النتائج ذاتها إذا أعيد تطبيقه على الفرد نفسه. وقد حسبت معاملات ثبات هذا الاختبار فى كثير من الأبحاث التى استعمل فيها، عن طريق التجزئة النصفية، أو عن طريق تحليل التباين، وتراوحت معاملات الثبات الناتجة بين ٠,٧٥ وهى أقل قيمة و ٠,٨٥ وهى أكبر قيمة ولا شك أن هذه الأرقام معامل ثبات يمكن الوثوق به.

طريقة الإجابة: ينظر المفحوص إلى الأشكال الخمسة الموجودة فى كل سطر، ثم يحدد علاقة التشابه بينهم، وينتقى أحد الأشكال من حيث إنه المختلف عن الأشكال الأربعة الأخرى.

زمن الاختبار: بعد الانتهاء من قراءة التعليمات، يترك للتلاميذ مدة (١٠) دقائق للإجابة على بنود الاختبار المختلفة.

تعليمات الاختبار: يطلب من التلاميذ الإنصات لتعليمات الاختبار ومناقشة الأمثلة والإجابة عليها ،ويعد ذلك يطلب من التلاميذ البدء فى الإجابة على أسئلة الاختبار خلال (١٠) دقائق ،مع التنبيه على التلاميذ بعدم إضاعة الوقت إذا ما مر ببند به صعوبة فعليه تركه والانتقال للبند الذى يليه.

طريقة التصحيح وتقدير الدرجات: يصحح الاختبار وفق مفتاح التصحيح الخاص به، وتحسب الإجابة الصواب بدرجة، ولا يحسب الخطأ أو المتروك، ثم تجمع الإجابات الصحيحة، لتكون درجة الذكاء الخام التي يحصل عليها الطفل، ويتم تحديد العمر الزمني للتلميذ بناء على المستوى أو نسبة الذكاء المقابلة للدرجة الخام.

ثانياً: اختبار الفهم القرائي للأطفال إعداد خيرى المغازي بدير عجاج :

الهدف من الاختبار تحدد الهدف من الاختبار في التعرف على مستوى الفهم القرائي لعدة صفوف (الرابع - الخامس - الأول الإعدادي) حيث تقيس بنوده العديد من مهارات الفهم القرائي. والجدول التالي يوضح تلك المهارات، وتوزيع الدرجات على كل بعد .

جدول رقم (٤ - ٤)

يوضح مهارات الفهم القرائي الرئيسية والفرعية التي يتضمنها اختبار الفهم القرائي

الدرجة	المهارات الفرعية	المهارات الرئيسية أبعاد الاختبار
٦٢	١- إدراك الكلمات المتشابهة. ٢- إدراك الكلمات المتضادة. ٣- إدراك الكلمات العربية.. ٤- تصنيف الكلمات.	أ- إدراك معنى الكلمة
٣٩	١- التوفيق بين الكلمات لتكوين جملة مفيدة. ٢- استبدال الجملة بكلمة تؤدي معناها. ٣- إكمال الجملة بكلمات معطاة أو بدون. ٤- إكمال جملة على ترتيب الكلمات لتكوين جملة مفيدة.	ب- إدراك معنى الجملة
١٥	١- فهم معنى الفقرات. ٢- ترتيب الجمل لتكوين فقرة.	ج- إدراك معنى الفقرة وتضم
١٠	- إدراك العلاقات.	د- إدراك العلاقات اللغوية
١٠	- إدراك المتعلقات.	هـ- إدراك المتعلقات اللغوية

عرض هذا الاختبار على المحكمين من ذوي الاهتمامات المختلفة مدرسي هذه المرحلة من ذوي الخبرات الطويلة في التعليم الابتدائي، موجهون في التعليم

الابتدائي، متخصصين في علم النفس، وطرق تدريس اللغة العربية، مدرسون مساعدون في قسم اللغة العربية وطرق تدريس اللغة العربية.

وقد أشاروا بتطابق الصورتين (أ) و(ب) وقد عدل المعد الاختبار وفق الملاحظات التي أبدوها.

ثم تم عرضها على عينة من تلاميذ الصف الرابع والخامس بالمرحلة الابتدائية بمدينة كفر الشيخ، وذلك لمعرفة الكلمات الصعبة التي يتفق أغلب التلاميذ على صعوبتها، أو يثار حولها النقاش، وكذلك توضيح كثير من الكلمات أو الجمل الغامضة. **الكفاءة السيكومترية للأداة:**

أ-معايير الاختبار:

أولاً: حساب الزمن التجريبي للاختبار: اختار المعد (٣٠) تلميذاً من تلاميذ الصف الرابع بصورة عشوائية من أحد فصول مدرسة السلام الابتدائية بكفر الشيخ. وتم حساب الزمن عن طريق تطبيق كل اختبار فرعي على حده. وكان إجمالي زمن التطبيق للصف الرابع الابتدائي (٣٧) دقيقة.

ب-ثبات الاختبار بالتجزئة النصفية: تم حساب معامل الارتباط بين درجات العبارات الفردية، ودرجات العبارات الزوجية لعدد (٦٤) تلميذاً وتلميذة بالصف الخامس الابتدائي فبلغ معامل الارتباط لدرجات النصفين ٠,٩ وأصبح بعد التصحيح (٠,٩٥) وهو معامل ارتباط دال عند مستوى ٠,٠١.

ج- حساب الثبات عن طريق معادلة تحليل الثباتين: طريقة كيودر G.F.Kuder ورينشارد سون M.W.Richardson فبلغ معامل الثبات على تلك المعادلة ٠,٩٣ وتلك القيمة لمعامل الثبات دالة عند مستوى ٠,٠١ ومن ثم فإن قيم معامل الثبات بعدة طرق وهي طريقة التجزئة النصفية، والصور المتكافئة، وعن طريق معادلة تحليل الثباتين. تراوحت ما بين ٠,٩- ٠,٩٥ مما يشير إلى ثبات درجات الاختبار باختلاف الصورة المطبقة، وكانت الارتباطات جميعها دالة عند مستوى ٠,٠١.

- صدق الاختبار :

١- صدق المحك الخارجى: تم حسابه عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين درجات (٦٤) تلميذا وتلميذة بالصف الخامس الابتدائى فى اختبار الفهم القرائى ودرجاتهم على الاختبارات (سرس الليان للقراءة الصامتة إعداد محمود رشدى خاطر، واختبار المحصول اللفظى إعداد فؤاد البهى السيد، ودرجات امتحان نصف العام فى اللغة العربية). ووجدت أن جميع معاملات الارتباط للاختبارات الثلاثة دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يشير إلى صدق الاختبار فى قياس الفهم القرائى.

٢- الاتساق الداخلى: وتم حسابه عن طريق إيجاد معاملات الارتباط بين أبعاد الفهم القرائى على عدد (٦٤) تلميذا وتلميذة بالصف الخامس الابتدائى. ووجد أن جميع معاملات الارتباط بين أبعاد الاختبار ذات قيم عالية دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يشير إلى درجة عالية من الاتساق الداخلى.

٣- صدق المقارنة الطرفية: تم تصنيف (٦٤) تلميذا وتلميذة على مقياس القراءة الصامتة (سرس الليان) بناء على وسيط المجموعة إلى مجموعة الميزان العالى وعددهم (٤٣) ومجموعة الميزان المنخفض وعددهم (٢١) (أقل من الوسيط)، وتم أخذ درجاتهم المقابلة فى اختبار الفهم القرائى العام، وتم حساب النسبة الحرجة بعد حساب الخطأ المعياري للميزان الضعيف، والميزان القوى. فجاءت قيمة النسبة الحرجة = ٥,٥٢ بدلالة عند مستوى ٠,٠١ عند دلالة الطرفين ومن ثم يشير ذلك إلى أن الاختبار له صفة تمييزية.

طريقة تطبيق وتصحيح الاختبار:- يطبق الاختبار فرديا وجماعيا، وبشرط تباعد المقاعد وتوضيح التعليمات بدقة، ويستغرق تطبيق الاختبار على الصف الرابع ٣٧ دقيقة. تصحح الاستجابات للاختبار طبقا لمفتاح تصحيح معد لهذا الغرض مطابق لورقة الإجابة التى يدون فيها التلميذ استجاباته على مفردات الاختبار.

- تقييم البعد الأول وهو إدراك معنى الكلمة من خلال أبعادها الأربعة يتراوح ما بين (صفر/٦٢) .
- تقييم البعد الثانى وهو إدراك معنى الجملة من خلال أبعادها الأربعة يتراوح ما بين (صفر/٣٩) .
- تقييم البعد الثالث وهو إدراك معنى الفقرة ما بين (صفر/١٥) .
- تقييم البعد الرابع إدراك العلاقات اللغوية، وعدد مفرداتها (١٠) ويتراوح تقييمها من (صفر/ ١٠) .
- تقييم البعد الخامس إدراك المتعلقات اللغوية وعدد مفرداتها (١٠) ويتراوح تقييمها من (صفر/ ١٠) .
- الفهم القرائى العام ويقاس من خلال الأبعاد الخمسة الأساسية السابقة والتي يتراوح تقييمها ما بين (صفر-١٣٦) حيث الإجابة الصحيحة بدرجة والإجابة الخاطئة (بصفر) . وقد اكتفت الباحثة بتطبيق الصورة (أ) بأبعادها الخمسة (أ ، ب ، ج ، د ، هـ) والمجموع الكلى (١٣٦) درجة، وذلك لأن الصورة (ب) تحتوى على البعد السادس والذي يتكون من الأبعاد الموجودة بالصورة (أ) ومجموع الدرجات عليه (١٣٦) درجة؛ وذلك لعدم الإطالة على التلاميذ ، كما اتضح من التطبيق على العينة الاستطلاعية .
- وقامت الباحثة بتطبيق الاختبار الصورة (أ) استطلاعيا وحساب درجات الثبات على عينة مكونة من (٣٠) من الجنسين من تلاميذ الصف الرابع بمدرسة الرضوى الحديثة بمدينة السادس من أكتوبر بمحافظة الجيزة، باستخدام معادلة كيودر وريتشاردسون، وقد بلغ معامل الثبات ٠,٩٤ وهو معامل ارتباط دال عند مستوى ٠,٠١ وهى نسبة عالية للأخذ بالاختبار، كما تم التأكد من مدى ملائمة الوقت واللغة والتعليمات لتلاميذ الصف الرابع الابتدائى .

ثالثا- مقياس انتباه الأطفال وتوافقهم

هذا المقياس من إعداد عبد الرقيب أحمد البحيري، وعفاف محمد محمود، ووضع هذا المقياس في الأصل نادين لامبرت، كارولين هارتزو، جوناثان ساندوفال تحت عنوان (CAAS) Children s Attention and survey.

الهدف من المقياس: يعد مقياس انتباه الأطفال وتوافقهم أداة مركزة مبنية على أسس تجريبية، ومصممة لقياس المعايير التشخيصية لنقص الانتباه، التسرع والنشاط المفرط، والعدوانية، أو المشكلات السلوك، ويدعم هذا المقياس ثباته، وصدقته الشاملين وسهولة وسرعة تطبيقه.

- من الأهداف الهامة لهذا المقياس أنه أداة يمكن استخدامه بواسطة المدرسين، والوالدين، والأطباء لقياس حدة الأعراض الهامة المرتبطة بالنشاط المفرط، والإسهام في العملية التشخيصية.

وصف المقياس: يتكون هذا المقياس Children Attention and Adjustment Survey (CAAS) من صورتين: صورة المنزل (CAAS-H)، وتتكون من ٢٣ عبارة وصورة المدرسة (CAAS-S)، وتتكون أيضا من ٢٣ عبارة وذلك بعد التعديل باختصار كل صورة، والتي كانت تتكون من ٣١ عبارة. وكل من هاتين الصورتين تقيس أربعة أعراض على أساس تقديرات يقوم بها الوالدان أو المعلمين، وتتمثل الأعراض الأربعة في الآتي:

- | | |
|------------------|-------------------|
| Inattentiveness | (أ) نقص الانتباه |
| Impulsivity | (ب) التسرع |
| Hyperactivity | (ج) النشاط المفرط |
| Conduct problems | (د) مشكلات السلوك |

١ - طريقة تقدير الدرجة: بعد التأكد من اكتمال الإجابة على كل الأسئلة سواء صورة المدرسة أو المنزل يتم التقدير تبعا للتقدير التالي: إطلاقا الدرجة

(١)، قليلا الدرجة (٢)، إلى حد ما الدرجة (٣)، كثيرا الدرجة (٤). ثم تجمع درجات عبارات كل مقياس. ويمكن حساب الدرجات المجموعة لاضطراب قصور الانتباه ADD وأولفرط الحركة والنشاط الزائد ADHD.

تطبيقات واستخدام المقياس تطبق الصورتين على الأطفال من رياض الأطفال إلى سن المراهقة المبكرة، وتحتاج كل من الصورتين المدرسية والمنزلية زمنا للتطبيق يتراوح من ٢-٥ دقائق لإكمالها. يجب أن يجيب على صورة المدرسة مدرس الفصل بتوجيه من الأخصائي النفسي، ويجب على صورة المنزل أحد الوالدين، أو شخص آخر راشد تتوفر لديه الألفة بسلوك الطفل بالمنزل.

يقدم المقياس CAAs معلومات مفيدة لتقييم سلوك الأطفال في البيئات التربوية، والصحية، وجلسات الصحة النفسية، ويمكن استخدام الصورة المدرسية بواسطة المعلمين للتعرف على الأطفال الذين يتعرضون لخطر المشكلات الأكاديمية، والاجتماعية والسلوكية.

— بعض الخصائص السيكومترية للمقياس:

أ—صدق المقياس: تم حساب صدق المقياس بطريقتين :

١ - **صدق المضمون:** قام عبد الرقيب أحمد البحيري، وعفاف محمد عجلان بدراسة كيفية منظمة لأبعاد وعبارات المقياس؛ لمعرفة مضمونه ولمعرفة مدى تمثيل هذا المضمون لكل بعد. واتضح بالفحص أنها تمثل البعد الخاص بها، كذلك لصدق المضمون اتضح في صورة المدرسة وصورة المنزل ارتفاع معاملات الارتباط بين نقص الانتباه، والتسرع ومشكلات السلوك.

٢ - **الصدق التلازمي:** قام عبد الرقيب البحيري وعفاف محمد عجلان بحساب الصدق التلازمي لصورة المدرسة مع قائمة كونرز لتقدير سلوك الطفل إعداد السيد إبراهيم السعادوني (١٩٩١) على عينة قوامها (٩٨)

تلميذا من كافة المراحل التعليمية بالعينة، وكذلك مع مقياس تقدير سلوك التلميذ، إعداد مصطفى كامل (١٩٩٠) وقائمة ملاحظة سلوك الطفل إعداد مصطفى كامل (١٩٨٧)، وذلك على عينة قوامها (٧٧) تلميذا، ووجد أن معاملات الارتباط بين درجات التلاميذ على أبعاد قائمة كورنرز وبين دراجاتهم في مقياس الانتباه (CAAS) تتفق مع الدراسة التي قام بها مؤلفو الاختبار (نادين لامبرت، كارولين هارتزو، جوناثان سانوفال ١٩٩٠) عند إيجاد الصدق بين CAAS وقائمة سلوك الطفل Child behavior checklist

لاخينباخ، ايدلبروك Edelbrock & Achenbach 1986؛ CBCL؛ 1983

ب- ثبات المقياس: حسبت معاملات الثبات الخاصة بمقياس الانتباه بصورة المدرسة لعينة التقنين الكلية، ومعاملات ثبات ألفا للمقاييس الفرعية لصورتيه لعينة من الذكور، وعينة من الإناث، ومعاملات الثبات بطريقة إعادة الاختبار بعد ٢١ يوم على عينة قوامها ٩٥ من الذكور والإناث بصورة المدرسة وكانت معاملات الارتباط على أبعاد المقياس نقص الانتباه، واضطراب قصور الانتباه على التوالي ٠,٦٢، ٠,٦٠ وهي دالة عند مستوى ٠,٠١، وكانت معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ (معاملات التجانس) لصورة المنزل قيم تراوحت من ٠,٥٢ إلى ٠,٨٩، وتلك القيم عالية ودالة مما يشير إلى ثبات صورة المنزل. وقد قامت الباحثة بحساب ثبات الاختبار على عينة مكونة من (٣٠) تلميذا من الجنسين باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، وكان معامل الثبات ٠,٧٩١ للعينة ككل وهي نسبة تكفي للأخذ بالاختبار.

٣- بطارية الاختبارات المعرفية العملية (عامل السرعة الإدراكية) ١٩٨٣

بطارية الاختبارات المعرفية العملية (عامل السرعة الإدراكية) من إعداد (اكسترم، فرنش، هارمان وديرمين) وترجمه للبيئة العربية أنور الشرقاوى وسليمان الخضري الشيخ ونادية محمد عبد السلام.

وصف المقياس: يتكون الاختبار من شطب الكلمات اكتشاف الحرف (A) واختبار مقارنة الأعداد واختبار الصور المتماثلة.

أ- اختبار شطب الكلمات اكتشاف الحرف (A) يقيس هذا الاختبار قدرة الفرد على سرعة شطب الكلمات. التى تحتوى على حرف (A)، ويطلب فيه من الفرد أن يفحص عدة مجموعات من الكلمات، كل مجموعة تشتمل على خمس كلمات تحتوى على حرف (A) بأسرع ما يمكن، ويتكون الاختبار من قسمين، وكل قسم يتكون من (٤) صفحات وكل صفحة تتكون من خمسة أعمدة، وكل عمود يحتوى على خمسة كلمات بها حرف (A)، والزمن المحدد لكل قسم دقيقتان.

ب- اختبار مقارنة الأعداد: يقيس هذا الاختبار قدرة الفرد على سرعة مقارنة عددين، وتحديد ما إذا كانا متشابهين أم لا. ويطلب فيه من الفرد أن يضع علامة (X) بين كل عددين متشابهين، ويتكون الاختبار من قسمين، وكل قسم يتكون من (٤٨) سؤالاً والزمن المحدد لكل قسم هو دقيقة ونصف.

ج- اختبار الصور المتماثلة: يقيس هذا الاختبار قدرة الفرد على سرعة تحديد الشكل المشابه لشكل آخر بين أشكال مختلفة، ويطلب فيه من الفرد أن يضع دائرة حول الشكل المشابه للآخر، ويتكون الاختبار من قسمين، كل قسم يتكون من (٤٨) سؤالاً. الزمن المحدد لكل قسم هو دقيقة ونصف.

٢- طريقة تقدير الدرجة:

أ- اختبار شطب الكلمات (اكتشاف الحرف (A) درجة المفحوص فى هذا الاختبار هى مجموعة الكلمات التى يقوم بشطبها بأسرع ما يمكن .

ب- اختبار مقارنة الأعداد درجة المفحوص فى هذا الاختبار هى عدد الإجابات الصحيحة مخصصاً منها عدد الإجابات الخاطئة بأسرع ما يمكن .

ج- اختبار الصور المتماثلة درجة المفحوص فى هذا الاختبار هى عدد الأشكال التى يطابقها صحيحاً مخصصاً منها جزء من الإجابات الخاطئة بأسرع ما يمكن .

٣- بعض الخصائص السيكومترية للاختبار :

١- **ثبات الاختبار:** قام أنور الشرفاوى وسليمان الخضرى الشيخ ونادية محمد عبد السلام (١٩٩٣) بحساب ثبات الاختبار باستخدام طريقة سبيرمان- براون، وجتمان، وكان ذلك على عينة قوامها (١٨٥) طالباً و(١٨٢) طالبة من كلية التربية جامعة عين شمس. والجدول التالى يوضح معاملات الثبات لاختبار السرعة الإدراكية.

جدول رقم (٤ - ٥)

يوضح معاملات ثبات لاختبارات السرعة الإدراكية

الاختبار	ن براون	م	ع	الثبات بطريقة سبيرمان	الثبات بطريقة جتمان
الأول شطب	طلاب ١٨٥	٤٧.٧٣١	١٤.٤٨١	٠.٥٦٥	٠.٥٤٣
الكلمات	طالبات ١٨٢	٥٦.٦٦٢	١٧.٩١٥	٠.٥٥٩	٠.٤٦٠
الثاني مقارنة	طلاب ١٨٥	٢٣.٢٤٧	٨.٣٨٧	٠.٦٥٩	٠.٦٨٠
الأعداد	طالبات ١٨٢	٢٨.٠٤٩	٩.٣٢٢	٠.٥١٩	٠.٤٦٤
الثالث الصور	طلاب ١٨٥	٦٠.٤٤٨	١٦.١٠٦	٠.٦١٧	٠.٦٣٤
المتماثلة	طالبات ١٨٢	٥٩.١٦٨	١٦.٣١٥	٠.٦٠٥	٠.٥٧٨

ومن الجدول السابق يتبين أن جميع معاملات الثبات مرتفعة بصفة عامة. مما يوحى بالثقة فى ثبات الاختبارات الثلاثة المكونة لعامل السرعة الإدراكية.

ب- صدق الاختبار: حسبت معايير مؤقتة من بيانات العينة فى صورة درجات تائية لكل اختبار على حدة للطلاب والطالبات.

وقد قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من ٣٠ تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائى بمدرسة الرضوى الحديثة؛ للتأكد من وضوح الاختبارات (شطب الكلمات/ مقارنة الأعداد/ الصور المتماثلة) وقد تبين وضوح الاختبارات للتلاميذ، وبلغت مدة التطبيق ٢٥ دقيقة بعد إلقاء التعليمات، وقد تبين إمكانية التطبيق على المرحلة العمرية. وبحساب درجات الثبات على هذه العينة

بطريقة ألفا كرونباخ وجد أن معاملات ثبات ألفا لاختبار السرعة الإدراكية ٠,٨٩، وهي نسبة تكفى للأخذ بالاختبار.

خامساً: بطارية الاختبارات المعرفية العاملة (عامل مدى الذاكرة)

قام بإعداد الاختبار (اكستروم، فرنش، هارمين، ديرمين)، وقام بتعريبه وإعداده أنور محمد الشرقاوى، ووليد كمال القفاص.

الهدف من الاختبار: صمم الاختبار لقياس عاملين من العوامل التى تتضمنها بطارية الاختبارات المعرفية العاملة وهي مدى الذاكرة (ذ م)، والذاكرة البصرية (ذ ص).

أولاً: عامل مدى الذاكرة (ذ م) ويعرف مدى الذاكرة بأنه القدرة على الاستدعاء الفورى لعدد من العناصر غير المرتبطة، وذكر ميلر (Miller:1956) أن عدد الوحدات التى يتم استدعاؤها يكون محدداً بالمدى من خمسة إلى تسعة عند أغلب الأفراد العاديين.

ومدى الذاكرة كما يشير كارول (Carroll:1974) إلى أن مدى الذاكرة يتضمن التخزين والاسترجاع من الذاكرة قصيرة المدى، والاستراتيجيات التى تقوم على تجزيل أو تجميع العناصر التى يستخدمها بعض الأفراد.

وصف الاختبار وتقدير الدرجات الاختبارات التى استخدمت كمقياس لعامل مدى الذاكرة هي :

١ - اختبار مدى تذكر الأعداد السمعى Auditory Number Span Test

٢ - اختبار مدى تذكر الأعداد البصرى Visual Number Span Test

٣ - اختبار مدى تذكر الحروف السمعى Auditory Letter Span Test

الاختبار الأول مدى تذكر الأعداد السمعى (ذ م-١): يتكون الاختبار الأول من (٢٤) سلسلة من الأرقام بعضها طويل نسبياً ويقاس هذا الاختبار القدرة على تسلسل الأعداد وعلى المفحوص أن يكتب الأعداد فى ورقة الإجابة بنفس الترتيب، بعد انتهاء

الفحص من شرح التعليمات، ومن الهام جدا عدم كتابة الأرقام أثناء تلاوتها. وتقدر الدرجة على هذا الاختبار بعدد السلاسل التي تذكرها بشكل صحيح.

الاختبار الثاني مدى تذكر الأعداد البصرية (ذ م-٢): يتكون هذا الاختبار من

(٢٤) سلسلة من الأعداد المكتوبة على كروت، يقيس هذا الاختبار القدرة على تسلسل سلاسل الأعداد بعد عرضها باستخدام كروت كبيرة بحيث يكتب عدد واحد في كل كارت، ويجب ألا يبدأ المفحوص في الكتابة قبل انتهاء الفاحص من شرح التعليمات، واستكمال عرض السلسلة. كما يجب أن تكون الأعداد مكتوبة بحجم كبير يسمح برؤية جميع المفحوصين لها، ويتم عرض كارت كل ثانية. ومن المهم عدم كتابة الأعداد أثناء عرضها. وتقدر الدرجة على هذا الاختبار بعدد السلاسل التي تذكرها المفحوص بشكل صحيح.

الاختبار الثالث مدى تذكر الحروف السمعي (ذ م-٣): يتكون هذا الاختبار من

(٢٤) سلسلة من الحروف يقيس هذا الاختبار القدرة على تذكر سلاسل الحروف بعد قراءتها على المفحوصين، وعلى المفحوصين كتابتها بنفس الترتيب بعد انتهاء الفاحص تماما من شرح التعليمات، وتوضيح طريقة الحل وبعد الانتهاء تماما من قراءتها، ولا يسمح بكتابتها أثناء قراءتها. وتقدر الدرجة على هذا الاختبار بعدد السلاسل التي تذكرها بشكل صحيح.

وقد قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية تكونت من ٢٥ تلميذا من تلاميذ الصف الرابع بمدرسة الرضوى بالحي السابع بمدينة السادس من أكتوبر للتأكد من وضوح الاختبارات، والتعليمات، وإمكانية التطبيق على المرحلة العمرية، وقد ثبت إمكانية التطبيق بعد شرح التعليمات، وأن أكثر الاختبارات طولا، واستهلاكاً للوقت، هو اختبار مدى الذاكرة البصرية. وبحساب الثبات باستخدام ألفا كورنباخ، وجد أن معاملات ثبات ألفا لاختبارات مدى الذاكرة الثلاث (تذكر الأعداد السمعي/ تذكر الأعداد البصري/ تذكر الحروف السمعي) وجد أنها على الترتيب ٠,٨٥٢/٠,٨٤٥/٠,٧٨٩، وهي نسب عالية تكفي للأخذ بالاختبار.

خامساً: اختبار تقدير الذات للأطفال

أعد هذا الاختبار فى الأصل من كوبر سميث S. Coppersmith بعنوان Self Esteem Inventory من صورتين (أ)، (ب)، وقد قام فاروق عبد الفتاح موسى ومحمد دسوقى باقتباس الاختبار وإعداده.

وصف المقياس: يتكون الاختبار من (٢٥) عبارة، يقابل كل منها زوجان من الأقواس أسفل كلمتى تنطبق ولا تنطبق. وعلى المفحوص أن يستجيب لكل عبارة بوضع علامة (X) بين القوسين الموجودين أسفل الكلمة التى يرى أنها تنطبق عليه. ولا توجد إجابات صحيحة وإجابات خاطئة، ويمكن اعتبار أن الإجابة صحيحة إذا عبر بها الفرد عن شعوره الفعلى بصدق.

ثبات الاختبار: طبق الاختبار على عينة من البنين والبنات فى الصفوف من الأول الاعدادى حتى الثالث الثانوى، وبلغ حجم العينة (٥٢٦) فرداً، منهم (٣٧٠) من البنين، (١٥٦) من البنات، ثم حساب معامل الثبات بتطبيق معادلة كيورد - ريتشارد دسون رقم ٢١ KR

وقد بلغ معامل الثبات فى حالات البنين وحدهم والبنات وحدهن والبنين والبنات معاً كالتالى:

البنين (٠،٧٤٢) والبنات (٠،٧٧٣)، العينة ككل (٠،٧٩٧). كما حسب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية، وذلك بحذف العبارة رقم (١٢)، وحساب معامل الارتباط بين درجة العينة فى اسئلة النصف الأول من الاختبار (الفقرات أرقام من ١ إلى ١٢)، ودرجات النصف الثانى من الاختبار (الفقرات أرقام من ١٤ إلى ٢٥). وكانت النتائج بالنسبة لنصف الاختبار كالتالى البنين (٠،٨٤٧)، البنات (٠،٨٨٣)، العينة المشتركة (٠،٨٩١) والاختبار ككل كالتالى البنين (٠،٩١٨)، البنات (٠،٩٣٨)، العينة ككل (٠،٩٤٢). يلاحظ أن معاملات الثبات التى أمكن الحصول عليها بطريقة التجزئة النصفية أعلى من المعاملات التى أمكن الحصول عليها بتطبيق المعادلة كيورد-ريتشارد دسون ٢١؛ وذلك لأن الطريقة الأخيرة أكثر تشدداً. وقد قام

محمد السيد جمعة (٢٠٠٥) بحساب معامل الثبات على عينة من تلاميذ وتلميذات (مدرسة أشتوم الجميل الابتدائية - إدارة شمال - محافظة بورسعيد) وذلك باستخدام معادلة كيوذر-ريتشارد دسون رقم ٢١، على عينة من (٣٠) تلميذا وتلميذة وقد بلغ معامل الثبات في حالات البنين وحدهم (٠،٨٣٤)، والبنات وحدهن (٠،٨٤٤)، والعينة ككل (٠،٨٧٥).

صدق الاختبار:

أ - **صدق المحكمين:** عرض معد الاختبار نسخ من الاختبار على عشرة محكمين من العاملين في مجال علم النفس التربوي والقياس النفسي كل على حدة وطلب منهم تحديد ما إذا كانت العبارات تنتمي إلى قياس تقدير الذات، وما إذا كانت العبارات موجبة أو سالبة.

وقد أجمع معظم المحكمين على أن جميع فقرات الاختبار تنتمي إلى تقدير الذات على اعتبار أن النسبة المئوية لاتفاق المحكمين على انتماء أى فقرة إلى تقدير الذات لم تقل عن (٨٠٪) كما اتفق المحكمون على احتواء المقياس على تسع عبارات موجبة، وست عشرة سالبة.

ب- **الصدق التجريبي:** قام الباحثان (فاروق عبد الفتاح موسى ومحمد أحمد دسوقي) باختبار الصدق التجريبي للاختبار بحساب معامل الارتباط بين درجات عينة من طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوى (ن=١٥٢، ٨٨ على الترتيب) في هذا الاختبار ودرجاتهم في مقياس تقبل الذات الناتج، مع تطبيق اختبار مفهوم الذات للكبار (عماد الدين اسماعيل، ١٩٦١) والدرجات الأخيرة في الفرق بين تقدير الذات الواقعية وتقدير الذات المثالية، وكانت معاملات الارتباط التى أمكن الحصول عليها كالتالى: النون (٠،٨٤٦)، والبنات (٠،٨١٧)، العينة ككل (٠،٨٨٧).

زمن تطبيق الاختبار: ليس للاختبار زمن محدد ولكن وجد أن الزمن المناسب لإجراء الاختبار يتراوح ما بين ١٠ إلى ١٨ دقيقة تقريبا، وذلك بعد إلقاء التعليمات وحل الأمثلة.

طبقت الباحثة مقياس تقدير الذات واختبار الدافع للإنجاز على عينة من تلاميذ الصف الرابع بلغت (٢٥) تلميذا من الجنسين، وقد اتضح للباحثة إمكانية التطبيق من حيث فهم التعليمات، ومناسبة الوقت، وفهم العبارات. وبحساب الثبات على العينة باستخدام كيودر وريتشاردسون بلغ معامل الثبات ٠,٨٩ وهي نسبة تكفي للأخذ بالاختبار.

اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين :

أعد هذا الاختبار فاروق عبد الفتاح موسى

الهدف من الاختبار :قياس الدافع للإنجاز عند الأطفال والراشدين

وصف الاختبار: يتكون الاختبار من عشرة أبعاد، ومن (٢٨) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، ويطلب من المفحوص اختيار العبارة التي يرى أنها تكمل الفقرة. يستخدم هذا الاختبار بصورة ذاتية، أي كما يرى المفحوص الأشياء التي يريد الإجابة عنها.

ثبات الاختبار: تم حساب الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ وقام معد الاختبار بحساب معاملات الثبات في حالات البنين وحدهم (٠,٨٠٣)، والبنات وحدهن (٠,٦٤٣)، والبنين والبنات معا (٠,٧٦١). كما تم حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية، حسب النتائج بتطبيق معادلة سبيرمان-براون وكانت النتائج لنصف الاختبار البنون وحدهم (٠,٧٧٣)، والبنات وحدهن (٠,٧٢٤) والبنون والبنات معا (٠,٧٦٥)، والاختبار ككل وحدهم (٠,٨٧١)، والبنات وحدهن (٠,٨٣٩) والبنون والبنات معا (٠,٨٦٣). وقام محمد السيد جمعة (٢٠٠٥) بحساب ثبات الاختبار على عينة من (١٧) تلميذا وتلميذة (مدرسة الفتح الابتدائية - إدارة جنوب - محافظة بور سعيد)، باستخدام ألفا كرونباخ وكان معامل الثبات (٠,٧٩٢) للعينة ككل. هي نسبة كافية للأخذ بالاختبار.

صدق الاختبار: تم تقدير الصدق بطريقتين هما :

- صدق المحكمين وحيث أن النسبة المئوية لاتفاق المحكمين لم تقل عن (٧٥٪)، وهى نسبة كافية للأخذ بها .

- الصدق التجريبي: تم اختبار (٢٠٠) فرد من أفراد العينة وحسب معامل الارتباط بين درجاتهم فى اختبار الدافع للإنجاز ودرجات تحصيلهم الدراسى فى نهاية العام وقد بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٦٧) .

زمن تطبيق الاختبار: ليس للاختبار زمن محدد، ولكن وجد أن الزمن المناسب لإجراء الاختبار يتراوح ما بين ١٠ إلى ١٨ ق تقريبا، وذلك بعد إلقاء التعليمات وحل الأمثلة، ولكن نظرا لصغر أعمار العينة، وقد وجد بعض الباحثين أن الزمن المناسب لتطبيق الاختبار ما بين ٣٥ على ٤٥ دقيقة حتى يتسنى للتلميذ قراءة وفهم مفردات الاختبار بشيء من التركيز.

وقد قامت الباحثة بحساب الثبات على عينة من (٣٠) تلميذا من الجنسين باستخدام معادلة كيوذر-ريتشاردسون وقد بلغ معامل الثبات (٠,٨٣٩) وهى نسبة عالية.

ثالثا: إجراءات الدراسة الميدانية

ويمكن إيجاز الإجراءات فى الخطوات التالية :

١- قامت الباحثة باختيار العينة من الصف الرابع بناء على الأسباب السابق شرحها، وبناء على المحكات التى استخدمتها الباحثة فى انتقاء العينة تم استبعاد من لديهم اضطرابات عقلية أو حسية، أو حرمان بيئى أو عاطفى، ومن كان ذكاهه تحت المتوسط، كما استبعد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات فك الشفرة.

٢- قامت الباحثة بتطبيق اختبار الفهم القرائى لخيرى المغازى الصورة (أ) على عينة التلاميذ البالغ عددهم (١٦٠) من الجنسين. وقد تم تحديد

مجموعة ذوى صعوبات الفهم القرائى بناء على حصولهم على ٦٩ أو أقل على اختبار الفهم القرائى وقد بلغ عددهم (٤٠) تلميذا من الجنسين (١٢) ذكور، و(٢٨) من الإناث.

٣- قامت الباحثة بحساب العمر الزمنى، والتأكد من تكافؤ أفراد العينة فى المستوى الاقتصادى والاجتماعى والذكاء، وذلك على عينة الدراسة الأساسية وهى (٨٠) تلميذا وتلميذة.

٤- التأكد من صدق الأدوات وثباتها، وإمكانية التطبيق على المرحلة العمرية، وزمن التطبيق لكل اختبار، وذلك على العينة الاستطلاعية.

٥- بعد تقسيم عينة الدراسة قامت الباحثة بتطبيق الاختبارات المعرفية (السرعة الإدراكية/ عامل مدى الذاكرة) على كل مجموعة على حدا فى كل مدرسة على حدا.

٦- قامت الباحثة بمساعدة مدرس الفصل بتطبيق اختبار الانتباه صورة المدرسة، وتوجيه التلاميذ بأن يقوم أحد الوالدين بملأ المقياس الخاص بصورة المنزل.

٧- قامت الباحثة بتطبيق الاختبارات اللامعرفية (اختبار الدافع للإنجاز/ واختبار تقدير الذات) على كل مجموعة على حدا فى كل مدرسة على حدا.

٨- ثم قامت الباحثة تحليل البيانات إحصائيا، وتفسير النتائج.

خامسا الأساليب الإحصائية:

تم معالجة البيانات بعدة طرق وهى :

- المتوسط الحسابى، والانحراف المعياري،

- تحليل التباين الثنائى (٢×٢) .

- اختبار شيفيه لمعرفة اتجاه الفروق.

الفصل الخامس

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها.

ثانياً: توصيات الدراسة.

ثالثاً: البحوث المقترحة.

الفصل الخامس

عرض النتائج وتفسيرها

تقوم الباحثة في هذا الفصل بعرض نتائج الدراسة، وتفسيرها في ضوء الدراسات السابقة والإطار النظري. تبدأ الباحثة بعرض نتائج الفروض الخاصة بالعوامل المعرفية (الانتباه، السرعة الإدراكية، والذاكرة العاملة). وتفسيرها. ثم عرض نتائج الفروض الخاصة بالخصائص اللامعرفية (الدافعية للإنجاز وتقدير الذات) تفسيرها.

أولاً: عرض نتائج فروض الدراسة وتفسيرها :

الفروض الخاصة بالخصائص المعرفية

ينص الفرض الأول علي ما يلي :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة علي مقياس نقص الانتباه (صورة المدرسة، وصورة المنزل) ترجع لمتغيري المجموعة (أطفال عاديين / أطفال ذوي صعوبات) والجنس (ذكور/ إناث) أو التفاعل بينهما. وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة تحليل التباين ثنائي الاتجاه ذو التصميم (٢ × ٢).

والجدول التالي يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة علي مقياس نقص الانتباه (صورة المدرسة/ وصورة المنزل) طبقاً لمتغيري المجموعة (أطفال عاديين / أطفال ذوي صعوبات) والجنس (ذكور / إناث).

جدول رقم (١-٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة

على مقياس قصور الانتباه طبقا لمتغيري المجموعة والجنس

الاختبار	المجموعة				الجنس	
	أطفال عاديين (ن = ٤٠)		أطفال ذوي صعوبات (ن = ٤٠)		ذكور (ن = ٢٩)	
	م	ع	م	ع	م	إناث (ن = ٥١)
نقص الانتباه (صورة المدرسة)	٧.٩٣	٢.٤٣٣	١٣.١	٣.٠١١	١١.٩	٣.٩٦٧
نقص الانتباه (صورة المنزل)	٧	١.٤٥	١٢.٨٥	٢.٩٨٣	١١.٢٨	٣.٨٧٢
					٩.١٦	٣.٤٩٥

وفيما يلي نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه ذو التصميم (٢ × ٢) لدرجات أفراد العينة على مقياس نقص الانتباه (صورة المدرسة، وصورة المنزل) طبقا لمتغيري المجموعة (أطفال عاديين / أطفال ذوي صعوبات) والجنس (ذكور / إناث).

جدول رقم (٥-٢)

نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه لدرجات أفراد العينة على مقياس نقص الانتباه

طبقاً لمتغيري المجموعة (عاديين / ذوي صعوبات) والجنس (ذكور / إناث)

المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
نقص الانتباه (صورة المدرسة)	المجموعة (عاديين/ذوي صعوبات)	٤٨٢.٣٥٨	١	٤٨٢.٣٥٨	٦٨.٣٢٤	٠.٠٠١
	الجنس (ذكور / إناث)	٣٧.٩٤٦	١	٣٧.٩٤٦	٥.٣٧٥	٠.٠١
	التفاعل	٧.١١٩	١	٧.١١٩	١.٠٠٨	غير دالة
	الخطأ	٥٣٦.٥٥	٧٦	٧.٠٦		
	الكل	٩٩٦١	٨٠			
	الكل المصحح	١١١٩.٩٨٨	٧٩			
نقص الانتباه (صورة المنزل)	المجموعة (عاديين/ذوي صعوبات)	٦١١.٦٨٤	١	٦١١.٦٨٤	١١٨.٦٧	٠.٠٠١
	الجنس (ذكور / إناث)	٣١.٢١٩	١	٣١.٢١٩	٦.٠٥٦	٠.٠١
	التفاعل	٤.١٨١	١	٤.١٨١	٠.٨١١	غير دالة
	الخطأ	٣٩١.٧٥٧	٧٦	٥.١٥٥		
	الكل	٨٩٩٤	٨٠			
	الكل المصحح	١١١٣.٥٥	٧٩			

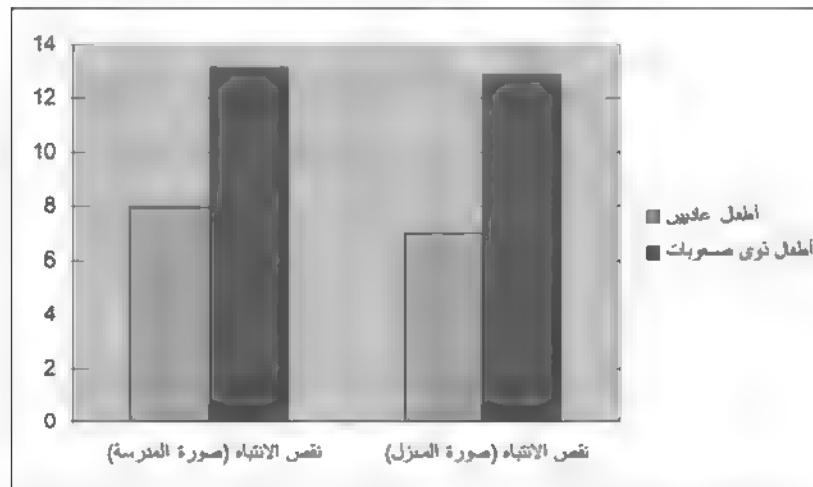
يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠,٠٠١) بين درجات التلاميذ علي مقياس نقص الانتباه (صورة المدرسة، وصورة المنزل) ترجع لمتغير المجموعة (تلاميذ عاديين / تلاميذ ذوي صعوبات فهم قرائي)، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠,٠١) بين الذكور والإناث علي كل من صورتَي المدرسة والمنزل، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية ترجع للتفاعل بين متغيري المجموعة والجنس علي مقياس نقص الانتباه (صورة المدرسة، وصورة المنزل) .

ولمعرفة اتجاه الفروق التي ترجع لمتغير المجموعة (تلاميذ عاديين / تلاميذ ذوي صعوبات) علي مقياس نقص الانتباه (صورة المدرسة، وصورة المنزل) يتم الرجوع إلي جدول المتوسطات الحسابية رقم (٥-١)، فقد بلغ المتوسط الحسابي لمجموعة الأطفال العاديين لكل من صورتى المدرسة والمنزل علي الترتيب (٧,٩٣ / ٧)، في حين بلغ لمجموعة التلاميذ ذوي صعوبات الفهم (١٣,١ / ١٢,٨٥)، وبالتالي تكون الفروق في اتجاه التلاميذ ذوي صعوبات الفهم مما يدل علي أن ذوي صعوبة الفهم أكثر عرضة لنقص الانتباه.

ويوضح الشكل البياني التالي الفروق بين متوسطي درجات التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات الفهم علي مقياس نقص الانتباه (صورة المدرسة، وصورة المنزل).

الفروق بين متوسطي درجات الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات الفهم

علي مقياس نقص الانتباه (صورة المدرسة، وصورة المنزل)



شكل (٥-١)

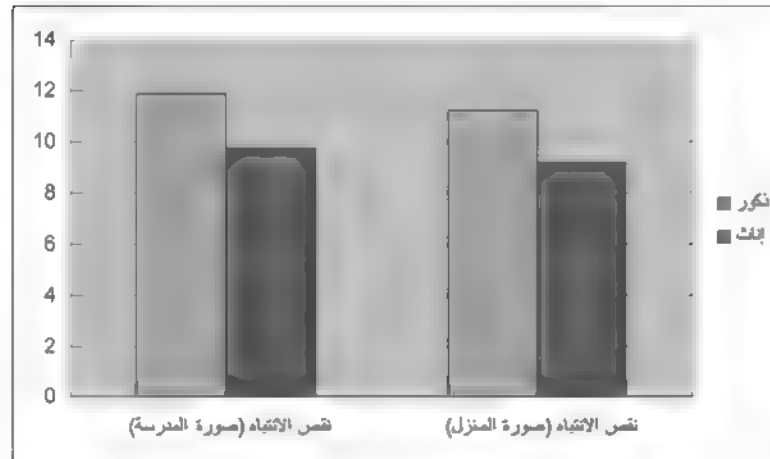
وأما فيما يختص بالفروق التي ترجع لمتغير الجنس (ذكور / إناث) علي مقياس نقص الانتباه (صورة المدرسة، وصورة المنزل)، نجد أنه بالرجوع لجدول

المتوسطات الحسابية رقم (٥-١) أن المتوسط الحسابي للتلاميذ الذكور قد بلغ (١٤,٥٢، ١٥,٥٥)، في حين بلغ للتلميذات الإناث (١٢,٧٣، ١٢,٠٤)، مما يشير إلى أن الفروق في اتجاه الذكور، وهذا يدل على أن الذكور أكثر عرضة لنقص الانتباه من الإناث.

ويوضح الشكل البياني التالي الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياس نقص الانتباه (صورة المدرسة، وصورة المنزل).

الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث

على مقياس نقص الانتباه (صورة المدرسة، وصورة المنزل)



شكل (٥-٢)

ينص الفرض الثاني على ما يلي :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس اضطراب قصور الانتباه (صورة المدرسة، وصورة المنزل) ترجع لمتغيري المجموعة (تلاميذ عاديين / تلاميذ ذوي صعوبات) والجنس (ذكور / إناث) أو التفاعل بينهما.

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة تحليل التباين ثنائى الاتجاه ذو التصميم (٢×٢) .

والجدول التالى يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة علي مقياس اضطراب قصور الانتباه (صورة المدرسة، وصورة المنزل) طبقا لمتغيري المجموعة (تلاميذ عاديين / تلاميذ ذوي صعوبات) والجنس (ذكور / إناث) .

جدول رقم (٥-٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة
علي مقياس اضطراب قصور الانتباه طبقا لمتغيري المجموعة والجنس

الاختبار	المجموعة				الجنس	
	أطفال عاديين (ن = ٤٠)		أطفال ذوي صعوبات (ن = ٤٠)		ذكور (ن = ٢٩)	إناث (ن = ٥١)
	ع	م	ع	م	ع	م
قصور الانتباه (صورة المدرسة)	١١.٨	٢.٤٢	١٥.٧	٣.٧٥٧	١٥.٥٥	٤.٥٨٧
قصور الانتباه (صورة المنزل)	١١.٦	٢.٤٢٦	١٤.٢٨	٣.٢٧٤	١٤.٥٢	٣.٤٥

وفيما يلي نتائج تحليل التباين ثنائى الاتجاه ذو التصميم (٢ × ٢) لدرجات أفراد العينة علي مقياس اضطراب قصور الانتباه (صورة المدرسة، وصورة المنزل) طبقا لمتغيري المجموعة (تلاميذ عاديين / تلاميذ ذوي صعوبات) والجنس (ذكور / إناث) .

جدول رقم (٤-٥)

نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه لدرجات أفراد العينة على مقياس اضطراب قصور الانتباه طبقاً لتغيري المجموعة (عاديي / ذوي صعوبات) والجنس (ذكور / إناث)

المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
قصور الانتباه (صورة المدرسة)	المجموعة (عاديي / ذوي صعوبات)	٢٩٢.٧٠٣	١	٢٩٢.٧٠٣	٣٤.٧٢٦	٠.٠٠١
	الجنس (ذكور / إناث)	٨٩.٦٦٤	١	٨٩.٦٦٤	١٠.٦٣٨	٠.٠١
	التفاعل	٣٨.٨١٦	١	٣٨.٨١٦	٤.٦٠٥	٠.٠٥
	الخطأ	٦٤٠.٩٠٣	٧٦	٨.٤٢٩		
	الكلي	١٦٢٠.٨	٨٠			
	الكلي المصحح	١٠٨٣	٧٩			
قصور الانتباه (صورة المنزل)	المجموعة (عاديي / ذوي صعوبات)	١٠٨.١٤٣	١	١٠٨.١٤٣	١٤.٥٩٩	٠.٠٠١
	الجنس (ذكور / إناث)	٨٢.٩٠٨	١	٨٢.٩٠٨	١١.١٩٢	٠.٠١
	التفاعل	٠.٣٦٤	١	٠.٣٦٤	٠.٠٤٩	غير دالة
	الخطأ	٥٦٣.٩٨٧	٧٦	٧.٤٠٨		
	الكلي	١٤١٨١	٨٠			
	الكلي المصحح	٧٩٠.٦٨٨	٧٩			

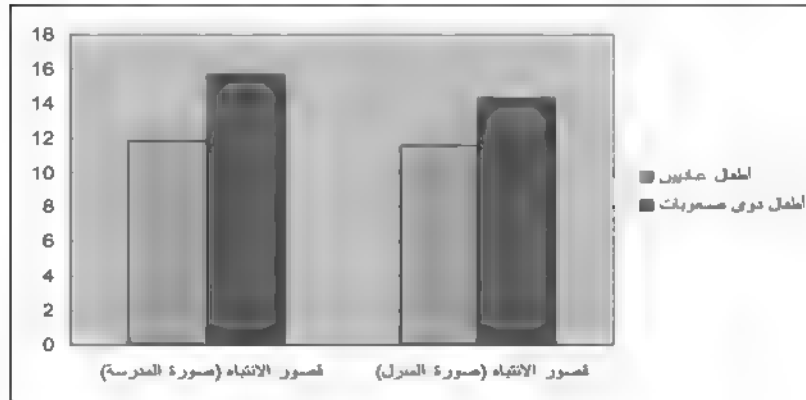
يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠,٠٠١) بين درجات التلاميذ علي مقياس اضطراب قصور الانتباه (صورة المدرسة، وصورة المنزل) ترجع لمتغير المجموعة (تلاميذ عاديي/ تلاميذ ذوي صعوبات) .

كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠,٠١) بين الذكور والإناث. كذلك يوجد تأثير دال إحصائيا عند مستوي دلالة (٠,٠٥) يرجع للتفاعل بين متغيري المجموعة والجنس علي مقياس اضطراب قصور الانتباه (صورة المدرسة)، بينما لا يوجد تأثير دال للتفاعل بالنسبة لصورة المنزل.

ولمعرفة اتجاه الفروق التي ترجع لمتغير المجموعة (تلاميذ عاديين / تلاميذ ذوي صعوبات) علي مقياس اضطراب قصور الانتباه (صورة المدرسة، وصورة المنزل) يتم الرجوع إلي جدول المتوسطات الحسابية رقم (٣-٥)، فقد بلغ المتوسط الحسابي لمجموعة التلاميذ العاديين (١١,٨ / ١١,٦) في حين بلغ لمجموعة التلاميذ ذوي صعوبات الفهم (١٥,٧ / ١٤,٢٨)، وبالتالي تكون الفروق في اتجاه التلاميذ ذوي صعوبات الفهم. مما يدل علي أنهم أكثر عرضة لقصور الانتباه.

ويوضح الشكل البياني التالي (٣-٥) الفروق بين متوسطي درجات التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات الفهم علي مقياس اضطراب قصور الانتباه (صورة المدرسة وصورة المنزل).

الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات الفهم
علي مقياس اضطراب قصور الانتباه (صورة المدرسة، وصورة المنزل)

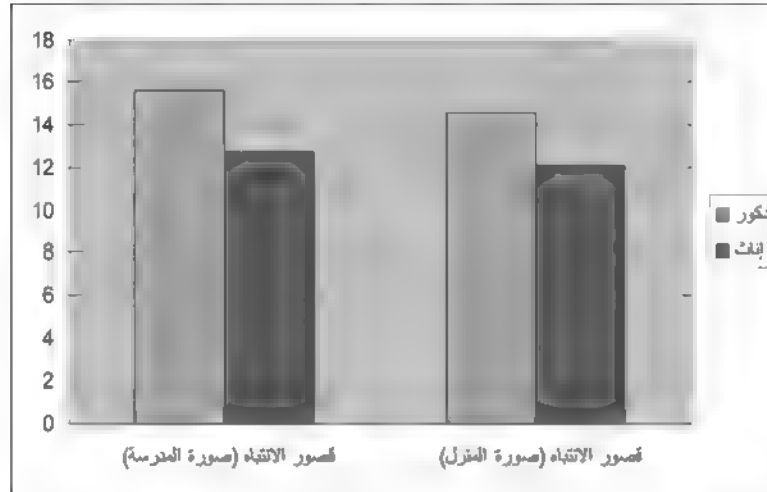


شكل (٣-٥)

وأما فيما يختص بالفروق التي ترجع لمتغير الجنس (ذكور / إناث) علي مقياس اضطراب قصور الانتباه (صورة المدرسة، وصورة المنزل). نجد أنه بالرجوع لجدول المتوسطات الحسابية رقم (٣-٥) أن المتوسط الحسابي للتلاميذ الذكور قد بلغ (١٥,٥٥ / ١٤,٥٢)، في حين بلغ للتلميذات الإناث (١٢,٧٣ / ١٢,٠٤)، مما يشير إلي أن الفروق لصالح الذكور.

ويوضح الشكل البياني التالي (٤-٥) الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث علي مقياس اضطراب قصور الانتباه (صورة المدرسة، وصورة المنزل).

الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث
علي مقياس اضطراب قصور الانتباه (صورة المدرسة، وصورة المنزل)



شكل (٤-٥)

وأما فيما يختص باتجاه دلالة الفروق التي ترجع للتفاعل بين متغيري المجموعة (تلاميذ عاديين / تلاميذ ذوي صعوبات)، والجنس (ذكور / إناث) علي مقياس اضطراب قصور الانتباه (صورة المدرسة)، فقد قامت الباحثة بتقسيم أفراد العينة إلي أربعة مجموعات فرعية طبقا لمتغيري المجموعة والجنس، ثم قارنت بينهما باستخدام اختبار شيفيه، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (٥-٥)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة

على مقياس اضطراب قصور الانتباه (صورة المدرسة) باستخدام اختبار شيفيه

المجموعات	ن	م	فروق المتوسطات و دلالتها			
			١	٢	٣	٤
١ - التلاميذ الذكور العاديين	١٢	١٢.٣٣	-			
٢ - التلميذات الإناث العاديات	٢٨	١١.٥٧	٠.٧٦٢	-		
٣ - التلاميذ الذكور ذوي الصعوبات	١٧	١٧.٨٢	**٥.٤٩	**٦.٢٥٢	-	
٤ - التلميذات الإناث ذوات الصعوبات	٢٣	١٤.١٣	١.٧٩٧	**٢.٥٥٩	**٣.٦٩٣	-

* دال عند المستوى (٠.٠٥)

** دال عند المستوى (٠.٠١)

يتضح من جدول (٥-٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات

درجات كل من:

- التلاميذ الذكور العاديين والتلاميذ الذكور ذوي صعوبات الفهم لصالح

التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي.

- التلميذات الإناث العاديات والتلاميذ الذكور ذوي صعوبات الفهم القرائي

لصالح الذكور ذوي صعوبات الفهم القرائي.

- التلميذات الإناث العاديات والإناث ذوات صعوبات الفهم القرائي لصالح

الإناث ذوات صعوبات الفهم القرائي.

- التلاميذ الذكور ذوي صعوبات الفهم القرائي والتلميذات الإناث ذوات

صعوبات الفهم القرائي لصالح الذكور ذوي صعوبات الفهم القرائي.

كما يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات

درجات كل من:

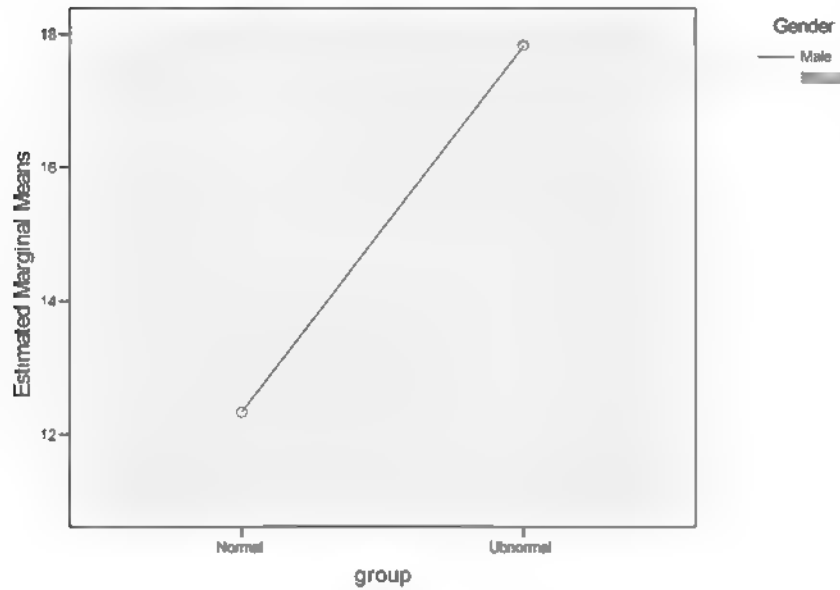
- التلاميذ الذكور العاديين والتلميذات الإناث العاديات.

- التلاميذ الذكور العاديين والتلميذات الإناث ذوات صعوبات الفهم القرائي.

وفيما يلي يوضح الشكل البياني رقم (٥-٥) التفاعل بين متغيري المجموعة والجنس علي مقياس اضطراب قصور الانتباه (صورة المدرسة) .

التفاعل بين متغيري المجموعة والجنس علي مقياس قصور الانتباه (صورة المدرسة)

Estimated Marginal Means of قصور الانتباه مدرسة



شكل (٥-٥)

نتلخص نتائج الفرضين الأول والثاني الخاصين بالانتباه فيما يلي :-

أولاً: نقص الانتباه

١- وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠,٠٠١) بين درجات التلاميذ علي مقياس نقص الانتباه (صورة المدرسة، وصورة المنزل) ترجع لمتغير المجموعة (عاديون وذوي صعوبات الفهم القرائي) في اتجاه ذوي صعوبات الفهم القرائي .

٢- وجدت فروق ذات دلالة عند مستوي (٠,٠١) ترجع لمتغير الجنس

(الذكور والإناث) علي كلا من صورة المدرسة والمنزل فى اتجاه الذكور.

٣- لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية ترجع للتفاعل بين متغيرى المجموعة والجنس علي نفس المقياس صورة المدرسة والمنزل.

ثانياً: اضطراب قصور الانتباه :

١- وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠,٠٠١) بين درجات التلاميذ علي مقياس قصور الانتباه (صورة المدرسة، صورة المنزل) ترجع لمتغير المجموعة (عاديين، وذوى صعوبات الفهم القرائى) فى اتجاه ذوى الصعوبات.

٢- وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠,٠١) بين الذكور والإناث فى اتجاه الذكور.

٣- يوجد تأثير دال إحصائياً عند مستوي دلالة (٠,٠٥) يرجع للتفاعل بين متغيرى المجموعة والجنس علي مقياس اضطراب قصور الانتباه (صورة المدرسة)، بينما لا يوجد تأثير دال للتفاعل بالنسبة لصورة المنزل.

يتضح من النتائج التى توصلت لها الدراسة الحالية للفرض الأول والثانى الخاصة بالانتباه (نقص الانتباه/ اضطراب قصور الانتباه) أن التلاميذ ذوى صعوبات الفهم القرائى، وخاصة الذكور هم أكثر عرضة لنقص الانتباه، واضطراب قصور الانتباه. وهذه الفئة تختلف عن فئة الأطفال ذوى النشاط الزائد والانتباه المضطرب؛ لأنهم لا يتسببون فى مشكلات سلوكية داخل الفصل، ولا مشكلات اجتماعية مع زملاءهم وأسرتهم. لكنهم يعبرون عن عدم قدرتهم متابعة المثيرات المعروضة بشرود الذهن والغرق فى أحلام اليقظة، واختلاق الأعذار للخروج من الفصل، ونسيان الواجبات، والأدوات الخاصة بهم. مما يجعل هؤلاء التلاميذ غير واضحين للمعلمين. مما يعظم مشكلتهم ويؤجل حلها؛ لأنها لا تنسم بالوضوح الذى يسبق الحل.

وقد ذكر ناجيرى وريدون (Nagliari & Readain 1993) أنه توجد علاقة بين القدرة العقلية، وصعوبات التعلم حيث كونها عجزاً في التشفير الصوتي، أو العجز في عملية التقاب. وربما يعود إلي القصور المعرفي بجانب المشكلة الصوتية مما يعوق الطفل عن الانتباه للمعلومات التي يحتاج لتشفيرها. فقد يكون اضطرابات الانتباه نتيجة عدم مقدرة التلميذ متابعة المثيرات السمعية اللفظية، أو البصرية اللفظية المعروضة أمامه في الفصل الدراسي. ويذكر عبد المطلب القريطي (٢٠٠٥: ٤٢٣) أن اضطرابات الانتباه تعد من أهم مصادر صعوبات التعلم، حيث تتطلب عملية التعلم كلا من البؤرة، أو الانتقائية، الاستمرارية والتيقظ. وقد ذكر ستيفان سيمسلون وآخرون (Stefan Samuelsson et al 2004) أن الفهم القرائي يتضمن العديد من الوظائف المعرفية العليا المفترض أنها غير سليمة لدى الأشخاص ذوي عجز الانتباه وصعوبات التعلم. وتري الباحثة أن اضطراب الانتباه سواء كان سبب أو نتيجة لصعوبة الفهم القرائي، فالنتيجة واحدة وهي أن الطفل يعاني من اضطراب الانتباه، ولديه صعوبة فهم قرائي تعوق فهمه في كافة ما يدرس. ولكن لهذه المشكلات حلا طبيا أو نفسيا أو بتغيير طرق التدريس التقليدية كما أثبتت البحوث والدراسات.

ما توصلت له الدراسة الحالية من نتائج يتفق مع الإطار النظري، والدراسات السابقة التي عرضتها الباحثة، ومن الدراسات التي اتفقت مع الدراسة الحالية دراسة عمر بن خطاب خليل (١٩٩٢) التي توصلت لوجود فروق بين العاديين، والمصابين باضطراب الانتباه في أداء المهام المطلوبة منهم لصالح مضطربي الانتباه، والأطفال المصابين باضطراب الانتباه هم أقل ذكاء من العاديين.

ودراسة السيد أبو شعيشع (١٩٩٥) التي توصلت إلي أن ذوي صعوبات تعلم القراءة يعانون من قصور في الانتباه مما يعوق قدرتهم علي الهجاء والقراءة. وكذلك دراسة أماني السيد إبراهيم حسن زويد (١٩٩٦) التي توصلت لوجود فروق بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في كلا من إستراتيجية الانتباه الانتقائي البصري والسمعي لصالح مرتفعي التحصيل الدراسي. ودراسة عادل محمد محمود

العدل (١٩٩٩) التي وجدت علاقة دالة بين إستراتيجية الانتباه، وكل من الإدراك والذاكرة والفهم، وفي هذا الصدد دراسة محمد علي كامل محمد مصطفى (٢٠٠١) التي توصلت لوجود علاقة سالبة بين اضطرابات الانتباه، والقدرة علي الاسترجاع الصحيح سواء كانت الكلمات أو الأعداد في دراسة للتعرف علي اضطرابات الانتباه علي نشاط الذاكرة العاملة. وأيضا دراسة بوس ولاري (Boese & Larry, 2001) التي توصلت إلي إمكانية منع، أو تقليل انتشار صعوبات القراءة من خلال التركيز علي أهمية الانتباه، والفهم القرائي. ودراسة بي جي أرون وآخرون (P G Aaron et al, 2002) التي اقترحت أن الطفل الذي يعاني من مشكلات في الانتباه سيكون أداءه منخفض في المهام التي تتطلب مستوى تركيز عالي مثل الفهم السماعي، ومنخفض في المهام التي تتطلب انتباه أقل مثل الفهم القرائي، واقترح طريقة جديدة للتشخيص للمشكلات الانتباهية، وصعوبات القراءة، وأكدت النتائج صحة الطريقة ومصادقيتها، وقابليتها للتشخيص. ودراسة كارين غلني (Ghelani, Karen M. 2004) التي أثبتت أن المراهقين في المجموعة ذات صعوبات القراءة، والمجموعة ذات صعوبات القراءة واضطرابات الانتباه والنشاط الزائد كان لديهم صعوبات في الفهم القرائي الصامت، كما أظهرت المجموعة ذات اضطرابات الانتباه صعوبات في واجبات التسمية الغير حرفية .

الفرض الثالث

ينص الفرض الثالث علي ما يلي :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة علي اختبارات السرعة الإدراكية (شطب الكلمات، مقارنة الأعداد، ومقارنة الصور) ترجع لمتغيري المجموعة (تلاميذ عاديين / تلاميذ ذوي صعوبات) والجنس (ذكور / إناث) أو التفاعل بينهما.

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة تحليل التباين ثنائي الاتجاه ذو التصميم (٢ × ٢) .

والجدول التالي يوضح المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة علي اختبارات السرعة الإدراكية طبقا لمتغيري المجموعة (تلاميذ عاديين / تلاميذ ذوي صعوبات) والجنس (ذكور / إناث) .
جدول رقم (٦-٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة
على اختبارات السرعة الإدراكية طبقا لمتغيري المجموعة والجنس

الاختبار	المجموعة				الجنس	
	أطفال عاديين (ن = ٤٠)		أطفال ذوي صعوبات (ن = ٤٠)		ذكور (ن = ٢٩)	
	ع	م	ع	م	ع	م
شطب الكلمات	١٣٧.٥٣	٣٣.٩٥	٦٩.٥٥	٢٨.٣١	٤٠.٧٧	١٠٦.٥٣
مقارنة الأعداد	٣٦.٧٥	٩.٣٢٨	١٤.٧٨	٦.٧٦١	٢٣.٧	٢٦.٥١
مقارنة الصور	٩٠.٧	٣.٨٦٤	٦٧.٧٧	١٦.٣٤	٧٧.٧	٨٠.٠٦

وفيما يلي نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه ذو التصميم (٢ × ٢) لدرجات أفراد العينة علي اختبارات السرعة الإدراكية طبقا لمتغيري المجموعة (تلاميذ عاديين / تلاميذ ذوي صعوبات) والجنس (ذكور / إناث) .

جدول رقم (٥-٧)

نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه لدرجات أفراد العينة على اختبارات السرعة الإدراكية

طبقاً لمتغيري المجموعة (عاديّين/ذوي صعوبات) والجنس (ذكور / إناث)

الاختبار	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
شطب الكلمات	المجموعة (عاديّين/ذوي صعوبات)	٦٥٤٥٠.٣١٤	١	٦٥٤٥٠.٣١٤	٦٧.٢٥	٠.٠٠١
	الجنس (ذكور / إناث)	١١٥٩.٨٦٨	١	١١٥٩.٨٦٨	١.١٩٢	غير دالة
	التفاعل	١٢٥٥.٠٥٣	١	١٢٥٥.٠٥٣	١.٢٩	غير دالة
	الخطأ	٧٣٩٦٦.٦٥٩	٧٦	٩٧٣.٢٤٦		
	الكلي	٩٩٤٤٣	٨٠			
	الكلي المصحح	١٥٦٧٩٣.٣٨	٧٩			
مقارنة الأعداد	المجموعة (عاديّين/ذوي صعوبات)	٨٤٨٨.٨٢٨	١	٨٤٨٨.٨٢٨	١٣١.٢٧	٠.٠٠١
	الجنس (ذكور / إناث)	٠.٧٤٦	١	٠.٧٤٦	٠.٠١٢	غير دالة
	التفاعل	٧.١٧٧	١	٧.١٧٧	٠.١١١	غير دالة
	الخطأ	٤٩١٤.٨٥٨	٧٦	٦٤.٦٦٩		
	الكلي	٦٦٢١٧	٨٠			
	الكلي المصحح	١٤١٤٥.٩٨٧	٧٩			
مقارنة الصور	المجموعة (عاديّين/ذوي صعوبات)	٩٢٥٩.٨٨٩	١	٩٢٥٩.٨٨٩	٦٤.٢٨٤	٠.٠٠١
	الجنس (ذكور / إناث)	٩.٩٩٧	١	٩.٩٩٧	٠.٠٦٩	غير دالة
	التفاعل	٣٤.٧٤٧	١	٣٤.٧٤٧	٠.٢٤١	غير دالة
	الخطأ	١٠٩٤٧.٥٣٧	٧٦	١٤٤.٠٤٧		
	الكلي	٥٢٣٧٩٣	٨٠			
	الكلي المصحح	٢١٥٠٦.٤٨٨	٧٩			

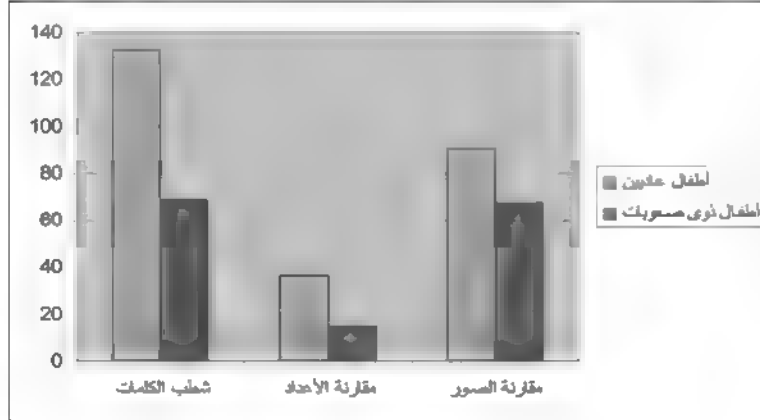
يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠,٠٠١) بين درجات التلاميذ علي اختبارات السرعة الإدراكية (شطب الكلمات، مقارنة الأعداد، ومقارنة الصور) ترجع لمتغير المجموعة (تلاميذ عاديّين/ تلاميذ

ذوي صعوبات)، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لمتغير الجنس أو للتفاعل بين المتغيرين

ولمعرفة اتجاه الفروق التي ترجع لمتغير المجموعة (تلاميذ عاديين / تلاميذ ذوي صعوبات) علي اختبارات السرعة الإدراكية يتم الرجوع إلي جدول المتوسطات الحسابية رقم (٦-٥)، فقد كانت المتوسطات الحسابية لمجموعة الأطفال العاديين علي اختبارات السرعة الإدراكية علي الترتيب (١٣٢,٥٣ / ٣٦,٢٥ / ٩٠,٧) في حين بلغت المتوسطات الحسابية لنفس الاختبارات لمجموعة التلاميذ ذوي صعوبات الفهم علي الترتيب (٦٩,٠٥ / ١٤,٧٨ / ٦٧,٧٧)، وبالتالي تكون الفروق علي جميع اختبارات السرعة الإدراكية في اتجاه التلاميذ العاديين، مما يدل علي أن العاديين أكثر قدرة علي التعامل مع اختبارات السرعة الإدراكية أكثر من ذوي صعوبات الفهم القرائي.

ويوضح الشكل البياني التالي الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات الفهم علي اختبارات السرعة الإدراكية.

الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ والتلاميذ ذوي صعوبات الفهم



شكل (٦-٥)

تتلخص نتائج الفرض الثالث (السرعة الإدراكية)

يتضح من النتائج السابق عرضها في جدول المتوسطات الحسابية (٥-٦)، وجدول تحليل التباين ثنائي الاتجاه لمتغيري المجموعة (تلاميذ عاديين/ وتلاميذ ذوي صعوبات فهم قرائي)، والجنس (ذكور، وإناث) أو التفاعل بينهم علي ما يلي:-

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠,٠٠١) بين التلاميذ علي اختبارات السرعة الإدراكية (شطب الكلمات، مقارنة الأعداد، ومقارنة الصور) ترجع لمتغير المجموعة (تلاميذ عاديين، وتلاميذ ذوي صعوبات فهم قرائي) لصالح العاديين مقابل ذوي صعوبات الفهم القرائي.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لمتغير الجنس (ذكور، وإناث) علي الاختبارات الثلاث للسرعة الإدراكية.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لمتغير التفاعل بين المجموعة والجنس علي الاختبارات الثلاث للسرعة الإدراكية.

وهذه النتائج تتفق مع ما عرض بالإطار النظري للدراسة، والدراسات السابقة حيث أن التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي يعانون من اضطرابات بالسرعة الإدراكية في اكتشاف الأشياء سواء كانت أعداداً، أو كلمات، أو صور.

وفي هذا الصدد يذكر سامي محمد ملحم (٢٠٠٢: ٢١٨) أن السرعة الإدراكية تعني بها المدة الزمنية المطلوبة للاستجابة للمثير، فقد يعاني الأطفال من صعوبات في سرعة إدراك المثيرات السمعية أو البصرية، ولذلك فإن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في سرعة الإدراك يحتاجون إلي فترة زمنية أطول من أجل تحليل المعلومات السمعية والبصرية المقدمة إليهم، أو تنفيذ الاستجابات المطلوبة منهم مما يحدث بطلاً في تعلم القراءة والكتابة أو الحساب لديهم. ويذكر عادل عبد الله محمد (٢٠٠٥: ١٢٥) أن الإدراك عملية عقلية تالية للانتباه، ومكملة له في سبيل التمكن من معالجة المثيرات ذهنياً.

من الدراسات التي اتفقت مع الدراسة الحالية في أن العاديين يتفوقون علي ذوي الصعوبات في سرعة إدراك المثير، والتعامل معه دراسة جونسون وآخرون (١٩٩٠) التي أشارت إلي أن الأطفال ذوي صعوبات القراءة يعانون من اضطراب في كل من التمييز السمعي، والبصري بالنسبة لعمرهم الزمني، ودراسة أحمد محمود صقر (١٩٩٢) التي توصلت لوجود فروق بين ذوي صعوبات التعلم، والعاديين في الدرجة الكلية للقدرة الإدراكية، وفي الدرجة الكلية للقدرة علي الانتباه، وفي الذاكرة قصيرة المدى لصالح العاديين، ودراسة محمد رفقي عيسي (١٩٩٦) التي وجدت علاقة بين البعد النمائي للقدرة علي التمييز البصري اللغوي لصالح الصفوف الأعلى، وهذا يتفق مع دراسة جونسون (١٩٩٠) والتي سبق الإشارة إليها، ودراسة مختار السيد الكيال وجمال محمد علي (٢٠٠١) التي توصلت نتائجها لوجود علاقة ارتباطية بين الذاكرة العاملة والسرعة الإدراكية، والمتغيرات المعرفية المرتبطة بالقراءة والفهم القرائي. ودراسة ارندسي وآخرون (Arendasyet al2004) ودراسة لوسيانو وآخرون (Luciano, et al2005) حيث أشارا لوجود علاقة ارتباطية بين السرعة الإدراكية وصعوبات الفهم القرائي.

ينص الفرض الرابع علي ما يلي :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة علي اختبارات الذاكرة (مدي تذكر الأعداد السمعي، مدي تذكر الأعداد البصري، ومدي تذكر الحروف السمعي) ترجع لمتغيري المجموعة (تلاميذ عاديين / تلاميذ ذوي صعوبات) والجنس (ذكور / إناث) أو التفاعل بينهما.

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة تحليل التباين ثنائي الاتجاه ذو التصميم (٢ × ٢).

والجدول التالي يوضح المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة علي اختبارات الذاكرة طبقا لمتغيري المجموعة (تلاميذ عاديين / تلاميذ ذوي صعوبات) والجنس (ذكور / إناث).

جدول رقم (٨-٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة

على اختبارات الذاكرة طبقا لمتغيري المجموعة والجنس

الاختبار	المجموعة				الجنس	
	تلاميذ عاديين (ن = ٤٠)		تلاميذ ذوي صعوبات (ن = ٤٠)		ذكور (ن = ٢٩)	إناث (ن = ٥١)
	م	ع	م	ع	م	ع
تذكر الأعداد السمعي	١٨.٨ ٨	٣.٤٤٣	٩.٠٥	٣.٦٠٩	١٢.١٧	٥.٢٦٥
تذكر الأعداد الصري	١٦.٩ ٣	٢.٧٣٦	٧.٨٥	٣.١٦٧	١١.٢١	٥.١٩٩
تذكر الحروف السمعي	١٨.٠ ٣	٣.١٤٢	٧.١٣	٢.٦٨١	١٠.٧٢	٥.٥٢٢

وفيما يلي نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه ذو التصميم (٢ × ٢) لدرجات

أفراد العينة على اختبارات الذاكرة طبقا لمتغيري المجموعة (تلاميذ عاديين / تلاميذ ذوي صعوبات) والجنس (ذكور / إناث).

جدول رقم (٥-٩)

نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه لدرجات أفراد العينة على اختبارات الذاكرة

طبقاً لتفيري المجموعة (عاديين/ذوي صعوبات) والجنس (ذكور / إناث)

الاختبار	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
مدي تذكر الأعداد السمعى	المجموعة (عاديين/ذوي صعوبات)	١٥٠٨.٨٥١	١	١٥٠٨.٨٥١	١٣١.٢٩	٠.٠٠١
	الجنس (ذكور / إناث)	٤٨.٤٦٢	١	٤٨.٤٦٢	٤.٢١٧	٠.٠٥
	التفاعل	٥٥.٦٧٥	١	٥٥.٦٧٥	٤.٨٤٤	٠.٠٥
	الخطأ	٨٧٣.٤٤٣	٧٦	١١.٤٩٣		
	الكلى	١٨٤٩٧	٨٠			
	الكلى المصحح	٢٩٠٠.٨٨٨	٧٩			
مدي تذكر الأعداد البصرى	المجموعة (عاديين/ذوي صعوبات)	١٤٢٤.٠٥٥	١	١٤٢٤.٠٥٥	١٦١.١٩	٠.٠٠١
	الجنس (ذكور / إناث)	٨.٠٣٩	١	٨.٠٣٩	٠.٩١	غير دالة
	التفاعل	٣.١٣٣	١	٣.١٣٣	٠.٣٥٥	غير دالة
	الخطأ	٦٧١.٤٠٣	٧٦			
	الكلى	١٤٦٠.٥	٨٠			
	الكلى المصحح	٢٣٢٨.٩٨٨	٧٩			
مدي تذكر الحروف السمعى	المجموعة (عاديين/ذوي صعوبات)	٢٠٠٢.٤٤٢	١	٢٠٠٢.٤٤٢	٢٤٥.٩٧	٠.٠٠١
	الجنس (ذكور / إناث)	٤٠.٩٢٥	١	٤٠.٩٢٥	٥.٠٢٧	٠.٠٥
	التفاعل	٨.٢٠٢	١	٨.٢٠٢	١.٠٠٧	غير دالة
	الخطأ	٦١٨.٧٢٩	٧٦	٨.١٤١		
	الكلى	١٥٦٩٢	٨٠			
	الكلى المصحح	٣٠٤١.٥٥	٧٩			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة

(٠.٠٠١) بين درجات التلاميذ علي اختبارات الذاكرة (مدي تذكر الأعداد السمعى،

مدي تذكر الأعداد البصرى، ومدي تذكر الحروف السمعى) ترجع لمتغير المجموعة

(تلاميذ عاديين / تلاميذ ذوي صعوبات)، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية

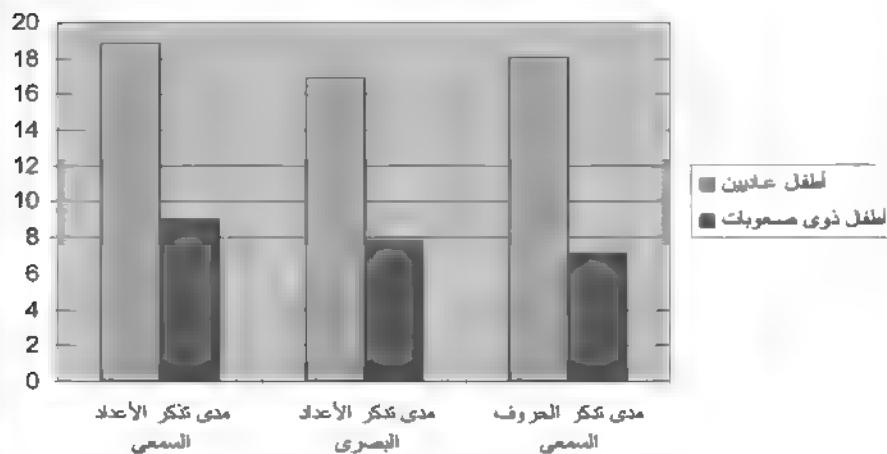
عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين الذكور والإناث علي اختباري مدي تذكر الأعداد السمعى، ومدي تذكر الحروف السمعى، كذلك يوجد تأثير دال إحصائيا للتفاعل بين متغيري المجموعة، والجنس علي اختبار مدي تذكر الأعداد السمعى. كما يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لمتغير الجنس علي اختبار مدي تذكر الأعداد البصرى، أو للتفاعل بين المتغيرين علي اختباري مدي تذكر الأعداد البصرى، ومدي تذكر الحروف السمعى.

ولمعرفة اتجاه الفروق التى ترجع لمتغير المجموعة (تلاميذ عاديين / تلاميذ ذوي صعوبات) علي اختبارات الذاكرة يتم الرجوع إلي جدول المتوسطات الحسابية رقم (٥-٨)، فقد كانت المتوسطات الحسابية لمجموعة التلاميذ العاديين علي اختبارات الذاكرة علي الترتيب (١٨,٨٨ / ١٦,٩٣ / ١٨,٠٣) فى حين بلغت المتوسطات الحسابية لنفس الاختبارات لمجموعة التلاميذ ذوي صعوبات الفهم علي الترتيب (٩,٠٥ / ٧,٨٥ / ٧,١٣)، وبالتالي تكون الفروق علي جميع اختبارات الذاكرة لصالح التلاميذ العاديين فى مقابل التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي.

ويوضح الشكل البياني التالى الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات الفهم علي اختبارات الذاكرة.

الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات الفهم

على اختبارات الذاكرة



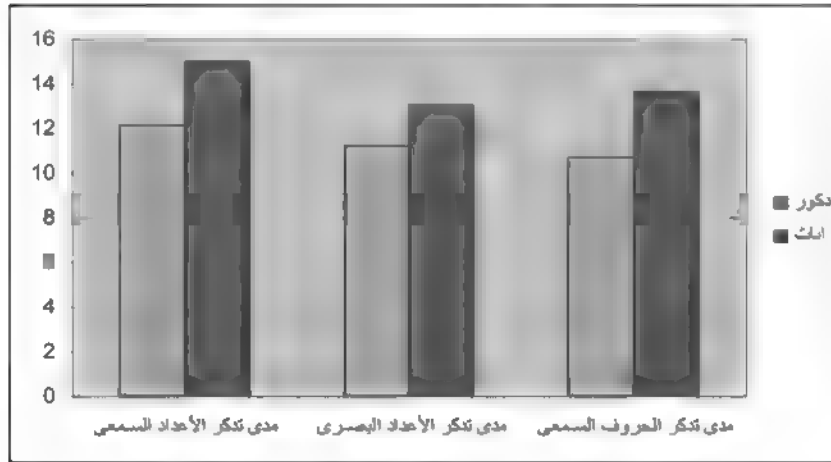
شكل (٥-٧)

وأما فيما يختص بالفروق التي ترجع لمتغير الجنس (ذكور / إناث) علي اختباري مدي تذكر الأعداد السمعى، ومدي تذكر الحروف السمعى، نجد أنه بالرجوع لجدول المتوسطات الحسابية رقم (٥-٨) أن المتوسط الحسابى للتلاميذ الذكور علي هذين الاختبارين قد بلغا علي الترتيب (١٢,١٧ / ١٠,٧٢)، فى حين بلغ المتوسط الحسابى علي نفس الاختبارين للتلميذات الإناث علي الترتيب (١٤,٩٨ / ١٣,٦٣)، مما يشير إلي أن الفروق علي الاختبارين لصالح الإناث مقابل الذكور.

ويوضح الشكل البياني التالى الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث علي اختبارات الذاكرة.

الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث

علي اختبارات الذاكرة



شكل (٥-٨)

وأما فيما يختص باتجاه دلالة الفروق التي ترجع للتفاعل بين متغيري المجموعة (تلاميذ عاديين / تلاميذ ذوي صعوبات)، والجنس (ذكور / إناث) علي اختبار مدي تذكر الأعداد السمعى، فقد قامت الباحثة بتقسيم أفراد العينة إلي أربعة مجموعات فرعية طبقا لمتغيري المجموعة والجنس، ثم قارنت بينهما باستخدام اختبار شيفيه، والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول رقم (٥-١٠)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة

على اختبار مدى تذكر الأعداد السمعى باستخدام اختبار شيفيه

المجموعات	ن	م	فروق المتوسطات و دلالتها			
			١	٢	٣	٤
١ - التلاميذ الذكور العاديين	١٢	١٦,٥	-			
٢ - التلميذات الإناث العاديات	٢٨	١٩,٨٩	**٣,٣٩٣	-		
٣ - التلاميذ الذكور ذوي الصعوبات	١٧	٩,١٢	**٧,٣٨٢	**١٠,٧٧٥	-	
٤ - التلميذات الإناث ذوات الصعوبات	٢٣	٩	**٧,٥	**١٠,٨٩٣	٠,١١٨	-

* دال عند المستوى (٠,٠٥)

** دال عند المستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (٥-١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من:

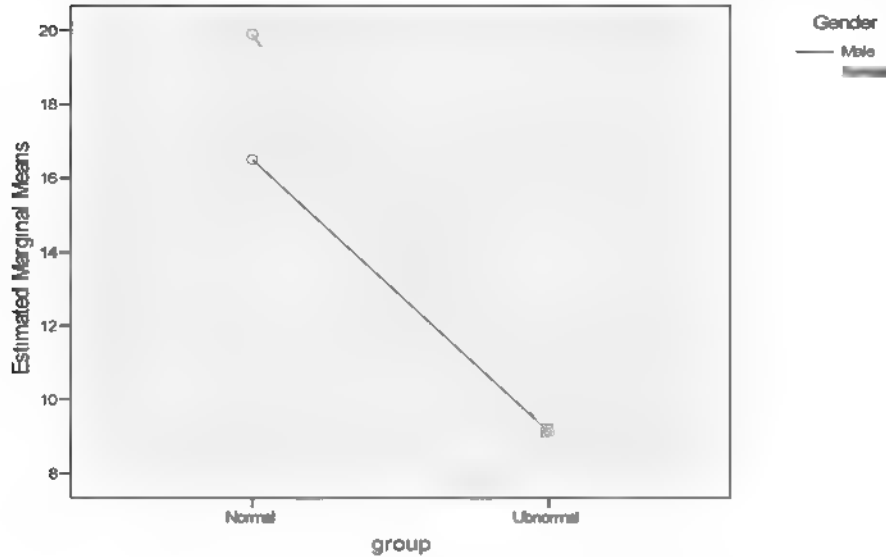
- التلاميذ الذكور العاديين والتلميذات الإناث العاديات فى اتجاه الإناث.
- التلاميذ الذكور العاديين والتلاميذ الذكور ذوي الصعوبات فى اتجاه التلاميذ العاديين.
- التلاميذ الذكور العاديين والتلميذات الإناث ذوات الصعوبات فى اتجاه التلاميذ الذكور العاديين.
- التلاميذ الإناث العاديات والتلاميذ الذكور ذوي الصعوبات فى اتجاه التلميذات الإناث العاديات.
- التلميذات الإناث العاديات والتلميذات الإناث ذوات الصعوبات فى اتجاه التلميذات الإناث العاديات.

كما يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ الذكور ذوي الصعوبات والتلميذات الإناث ذوات الصعوبات.

وفيما يلى يوضح الشكل البيانى رقم (٥-٩) التفاعل بين متغيرى المجموعة والجنس على اختبار مدى تذكر الأعداد السمعى.

التفاعل بين متغيري المجموعة والجنس على اختبار مدى تذكر الأعداد السمعي

Estimated Marginal Means of تذكر الأعداد السمعي



شكل (٩-٥)

تتلخص نتائج الفرض الرابع في الآتي :-

- ١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠,٠٠١) بين درجات التلاميذ علي اختبارات الذاكرة (مدي تذكر الأعداد السمعي، مدي تذكر الأعداد البصري، مدي تذكر الحروف السمعي) ترجع لمتغير المجموعة (تلاميذ عاديين / تلاميذ ذوي صعوبات فهم).
- ٢- وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠,٠٥) بين الذكور والإناث علي اختباري (مدي تذكر الأعداد السمعي، ومدي تذكر الحروف السمعي) لصالح الإناث.
- ٣- ويتضح من جدول (٩-٥) وجود تأثير دال إحصائيا للتفاعل بين متغيري المجموعة، والجنس علي اختباري مدي تذكر الأعداد السمعي.

٤- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لمتغير الجنس علي اختبار مدي تذكر الأعداد البصري أو للتفاعل بين المتغيرين علي اختبار مدي تذكر الأعداد البصري، ومدي تذكر الحروف السمعى .

وتتفق هذه النتائج مع ما عرض في الإطار النظرى والدراسات السابقة، حيث يذكر محمد علي كامل (٢٠٠٦: ٥٦: ٥٧) أن ضعف مهارات الذاكرة من أهم عيوب الأفراد الذين يعانون من صعوبات فى القراءة، فهؤلاء الطلبة لا يستعملون استراتيجيات تلقائية للتذكر ، كما يكون أداؤهم فى اختبارات الذاكرة قصيرة المدي ضعيفا، وهناك ارتباط فى كثير من الأحيان بين مشكلات الذاكرة التى يعانى منها ذو صعوبات التعلم ، وبين العمليات البصرية، والسمعية المختلفة، وقد ذكر بيو ووين هيا (PuWen-Hui.2007) أن الطلاب ذوى المهارات المتدنية فى القراءة أداءهم ردى فى العمليات اللفظية، ومستواهم متدننى فى الذاكرة العاملة .

من الدراسات التى تتفق مع الدراسة الحالية دراسة سوانسون (Swanson1993) التى توصلت لوجود قصور عام فى الذاكرة العاملة لذوى صعوبات القراءة، وأيضاً دراسة حسن السيد محمد أبو هاشم (١٩٩٥) ، ودراسة سوانسون وتراهان (Swanson & Trahan, 1996) التى توصلت إلى أهمية الوظائف المعرفية فى التنبؤ بذوى صعوبات تعلم القراءة، وأن الذاكرة العاملة تلعب دوراً هاماً فى الفهم القرائى، وأن سبب الصعوبة لدى بعض التلاميذ يرجع للدور النسبى الذى تلعبه الذاكرة العاملة، وأيضاً لطفى عبد الباسط إبراهيم (٢٠٠٠) التى توصلت لفروق بين العاديين وذوى صعوبات القراءة فى مهام تجهيز وتخزين الذاكرة العاملة، والانتباه الانتقائى البصرى، والانتباه المستمر السمعى، والإدراك البصرى المكانى، والوعى القرائى لصالح العاديين، وأيضاً دراسة جاثركوب وآخرون (Gathercole et al 2006) التى وجدت علاقة دالة بين مشكلات وصعوبات القراءة، والفهم القرائى، وبين الذاكرة العاملة، واللغة والقدرات اللفظية . ودراسة بيكرسكى كونستانس (Pecarski Constance 2006) التى وجدت بين المعرفة اللفظية، وتطور مهارات التعرف علي الكلمات لدى الأطفال، وقد يلعب تمثيل الكلام

المنطوق في الذاكرة العاملة طويلة المدى دورا في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة. ودراسة مارين ستاسكوسك (Maureen Staskowsk) (Arbour 2006) حيث وجدت أن الأطفال ذوي صعوبات القراءة، وذوي مشكلات في الجوانب اللغوية النحوية، والمعنوية أظهروا اختلافات كمية وكيفية في الذاكرة العاملة، والتسمية عن التلاميذ ذو صعوبات التعلم فقط بدون عجز لغوي واليذايبت تام (O'Shaughnessy Tam Elizabeth. 2007) التي وجدت أن البرامج التي تعتمد علي الذاكرة العاملة نتج عنها انتقال أثر التعلم لمهارات العمليات اللفظية، والمهارات اللفظية، والمهارات الهجائية والفهم القرائي، ومن هذه النتائج، ونتائج الدراسة الحالية تجد الباحثة أن للذاكرة العاملة دور حيوي ونشط أثناء الفهم ويجب ألا يغفله المربون أثناء وضع المناهج، والمعلمون أثناء التدريس.

وتدل النتائج السابق عرضها في الخصائص المعرفية عموما (الانتباه - السرعة الإدراكية - الذاكرة العاملة) أن الفروق علي متغير المجموعة (العاديين وذوي صعوبات الفهم القرائي) من أكثر الفروق دلالة، وأن الفروق التي ترجع لمتغير الجنس (ذكور/إناث) أو لمتغير التفاعل بين المجموعة (عاديين/ذوي صعوبات الفهم)، لم تظهر إلا في اختبارات فرعية علي بعض المقاييس والاختبارات، كوجود فروق ترجع لمتغير الجنس (ذكور/إناث) علي مقياس نقص الانتباه صورة المدرسة والمنزل لصالح الذكور، وفروق بين الذكور والإناث علي مقياس اضطراب قصور الانتباه لصالح الذكور، كما وجدت فروق بين الذكور والإناث علي اختباري مدي تذكر الأعداد السمعى، ومدي تذكر الحروف السمعى لصالح الإناث، ووجد تأثير للتفاعل بين المجموعة والجنس علي مقياس اضطراب قصور الانتباه (صورة المدرسة)، واختبار مدي تذكر الأعداد السمعى، وهذا يدل علي أن أكثر المتغيرات تأثيرا كان يرجع لمتغير المجموعة (عاديين/ذوي صعوبات فهم قرائي)، يليه متغير الجنس (ذكور/إناث)، وأخيرا متغير التفاعل بين المجموعة والجنس.

وهذا يعنى أن ذوي صعوبات الفهم القرائي من الذكور والإناث يعانون من

اضطرابات في الخصائص المعرفية الانتباه والسرعة الإدراكية، والذاكرة العاملة، وهذه الخصائص وكما أثبتت الدراسات، والبحوث السابق عرضها دورها الكبير أثناء الفهم؛ لأن الفهم من العمليات العقلية المعرفية العليا التي تلزم الانتباه السمعي اللفظي، والانتباه البصري اللفظي، أي لكل التفاصيل المسموعة والمقروءة.

ويلى الانتباه السرعة في إدراك الكلمات قراءة وفهما دون التعثر في قراءتها، أو الوقوف عليها كثيرا للقراءة، أو لفهم المعنى، وهذه السرعة في القراءة، وفهم معاني المفردات تحقق المرونة، والسلاسة التي يتحقق معها فهم المعنى الإجمالي، ولا يحدث ذلك إلا بوجود ذاكرة نشطة لها سعة لعدد أكبر من الوحدات للتجهيز، والمعالجة.

تكامل هذه العمليات وعدم اضطراب واحدة منهم ينتج عنه ما نرجوه من نواتج التعلم ألا وهو الوصول إلى حل المشكلات، وتكوين مفهوم خاص بالمتعلم.

دراسات كثيرة أثبتت أن العاديين كانوا أكثر قدرة في عمليات التجهيز السيمناتي، والتجهيز المعجمي، وعمليات الفهم اللغوي ككل كدراسة السيد عبد الحميد السيد (١٩٩٦)، وأيضا ماريا لوبا (LopaMaria Raquel2003) حيث توصلت إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة كانوا أقل في التسمية السريعة، كما وجدت علاقة ارتباطية بين التسمية السريعة للكلمات والألوان والصور وبين الفهم القرائي. وفي هذا الصدد دراسة جون ولفورث (WolforthJoan Barbara2003) حيث أشارت إلى أن العاديين كانوا أفضل من ذوي الصعوبات في الفهم السماعي. كالتعرف علي الكلمة، والاستدعاء اللفظي للمثيرات، وزمن رد الفعل، وحالات التسمية السريعة. وهذه الدراسات أثبت أن ذوي صعوبات الفهم القرائي لديهم مشكلات في السرعة الإدراكية، والذاكرة العاملة تتضح في المهام التي طلبت منهم كالتسمية السريعة، وزمن رد الفعل، والتعرف علي الكلمة، والاستدعاء اللفظي للمثيرات، والتجهيز المعجمي والسيمناتي.

وليس معني اضطراب أحد الخصائص السابق عرضها أن التلميذ سيظل طيلة

حياته يعاني منها، أو ستقف حائلا بينه وبين الاستفادة من التعلم؛ وذلك لأن كثير من الباحثين في المجال التربوي والتشريحي وضعوا برامج للتدريب علي رفع كفاءة هذه الخصائص، أو تقديم العلاج الطبي إذا لزم الأمر، ومعظم هذه الطرائق، والبرامج أثبتت نفعها، حيث أنها اضطرابات وليست إعاقة يتحمل الطفل ووالديه تبعاتها طوال حياتهم، بل يمكن العلاج تربويا، أو طبيا، أو سلوكيا، أو نفسيا، ومن الدراسات التي عرضتها الباحثة والتي أثبتت أن تغيير طريقة التدريس، وأسلوب المعلم أدي إلي نتائج أفضل للفهم لذوي صعوبات الفهم كدراسة عبد العزيز مصطفى السرطاوى (١٩٩٩). ودراسة الكسندر فران ميناردى (Minnardi Alexander Farn. 2001)، ودراسة ألبرت تشارلز كورهنن (Korhonen Albert Charles 2002)، ودراسة باربارا جلسر (Barbara Joan Calcagni, Glasser 2002)، وأيضا إسماعيل إسماعيل الصاوى (٢٠٠٣)، ودراسة ميرى دوجلس إجن . (Egan Mairi Douglas. 2003) ودراسة ماري بيت (Mary Beth Calhoon 2005).

ينص الفرض الخامس علي ما يلي :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة علي مقياس الدافع للإنجاز ترجع لمتغيري المجموعة (تلاميذ عاديين / تلاميذ ذوي صعوبات) والجنس (ذكور / إناث) أو التفاعل بينهما.

ولتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة تحليل التباين ثنائي الاتجاه ذو التصميم (٢ × ٢).

والجدول التالي يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة علي مقياس الدافع للإنجاز طبقا لمتغيري المجموعة (تلاميذ عاديين / تلاميذ ذوي صعوبات) والجنس (ذكور / إناث).

جدول رقم (٥-١١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة
على مقياس الدافع للإنجاز طبقاً لمتغيري المجموعة والجنس

الجنس				المجموعة			
إناث (ن = ٥١)		ذكور (ن = ٢٩)		تلاميذ ذوي صعوبات (ن = ٤٠)		تلاميذ عاقلين (ن = ٤٠)	
ع	م	ع	م	ع	م	ع	م
٢٧.٠٩	٨٩.٢٤	٢٣.٤٩	٨١.٦٩	٢١.٣١٥	٦٢.٣٣	١٠.٩٣٧	١١٠.٦٨

وفيما يلي نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه ذو التصميم (٢ × ٢) لدرجات
أفراد العينة على الدرجة الكلية لمقياس الدافع للإنجاز طبقاً لمتغيري المجموعة (تلاميذ
عاديين / تلاميذ ذوي صعوبات) والجنس (ذكور / إناث).
جدول رقم (٥-١٢)

نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه لدرجات أفراد العينة على الدرجة الكلية لمقياس
الدافع للإنجاز طبقاً لمتغيري المجموعة (عاديين/ذوي صعوبات) والجنس (ذكور / إناث)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمه ف	مستوى الدالة
المجموعة (عاديين/ذوي صعوبات)	٤٤٦١١.٩٣٢	١	٤٤٦١١.٩٣٢	١٥٤.٩١٩	٠.٠٠١
الجنس (ذكور / إناث)	٤.٢٩٥	١	٤.٢٩٥	٠.٠٢٥	غير دالة
التفاعل	٤٧٨.٧٧٧	١	٤٧٨.٧٧٧	١.٦٦٣	غير دالة
الخطأ	٢١٨٨٥.٦٨٧	٧٦	٢٨٧.٩٧		
الكل	٦٦٧٧١٨	٨٠			
الكل المصحح	٦٩١٣٨	٧٩			

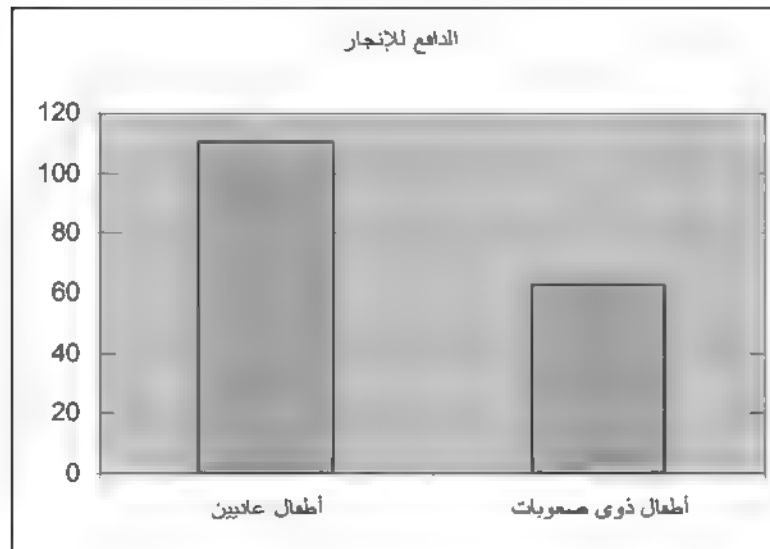
يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة
(٠.٠٠١) بين درجات التلاميذ على الدرجة الكلية لمقياس الدافع للإنجاز ترجع
لمتغير المجموعة (تلاميذ عاديين / تلاميذ ذوي صعوبات)، في حين لا توجد فروق

ذات دلالة إحصائية ترجع لمتغير الجنس، أو للتفاعل بين المتغيرين.

ولمعرفة اتجاه الفروق التي ترجع لمتغير المجموعة (أطفال عاديين / أطفال ذوي صعوبات) علي الدرجة الكلية لمقياس الدافع للإنجاز يتم الرجوع إلي جدول المتوسطات الحسابية رقم (٥-١١)، فقد كان المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للمقياس لمجموعة التلاميذ العاديين (٦٨، ١١٠) في حين بلغت لمجموعة التلاميذ ذوي صعوبات الفهم (٣٣، ٦٢)، وبالتالي فإن الفروق تكون لصالح التلاميذ العاديين مقابل التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي.

ويوضح الشكل البياني التالي الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ العاديين، والتلاميذ ذوي صعوبات الفهم علي الدرجة الكلية لمقياس الدافع للإنجاز. الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات الفهم

علي الدرجة الكلية لمقياس الدافع للإنجاز



شكل (٥-١٠)

ينص الفرض السادس علي ما يلي :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة علي

مقياس تقدير الذات ترجع لمتغيري المجموعة تلاميذ عاديين / تلاميذ ذوي صعوبات) والجنس (ذكور/ إناث) أو التفاعل بينهما. وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة تحليل التباين ثنائي الاتجاه ذو التصميم (٢ × ٢).

والجدول التالي يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة علي مقياس تقدير الذات طبقاً لمتغيري المجموعة (تلاميذ عاديين / تلاميذ ذوي صعوبات) والجنس

جدول رقم (٥-١٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة

على مقياس تقدير الذات طبقاً لمتغيري المجموعة والجنس

على مقياس تقدير الذات طبقاً لمتغيري المجموعة والجنس

الجنس				المجموعة			
إناث (ن = ٥١)		ذكور (ن = ٢٩)		تلاميذ ذوي صعوبات (ن = ٤٠)		تلاميذ عاديين (ن = ٤٠)	
ع	م	ع	م	ع	م	ع	م
٣,٢٢٦	١٤,٠٢	٤,١٢٨	١٣,٥٩	٢,٥٧٢	١٢,٢٨	٣,٨٣٦	١٥,٤٥

وفيما يلي نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه ذو التصميم (٢ × ٢) لدرجات أفراد العينة علي الدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات طبقاً لمتغيري المجموعة (تلاميذ عاديين / تلاميذ ذوي صعوبات) والجنس (ذكور / إناث).

جدول رقم (٥-١٤)

نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه لدرجات أفراد العينة على الدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات طبقاً لمتغيري المجموعة (عاديون/ ذوي صعوبات) والجنس (ذكور / إناث)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المجموعة (عاديون/ ذوي صعوبات)	٢٠٦.٨٦	١	٢٠٦.٨٦	١٩.١٢٣	٠.٠٠١
الجنس (ذكور / إناث)	٠.٠٤٨	١	٠.٠٤٨	٠.٠٠٤	غير دالة
التفاعل	٩.٧٤٤	١	٩.٧٤٤	٠.٩٠١	غير دالة
الخطأ	٨٢٢.١٣١	٧٦	١٠.٨١٨		
الكلي	١٦٤.٠٧	٨٠			
الكلي المصحح	١٠٣٣.٤٨٨	٧٩			

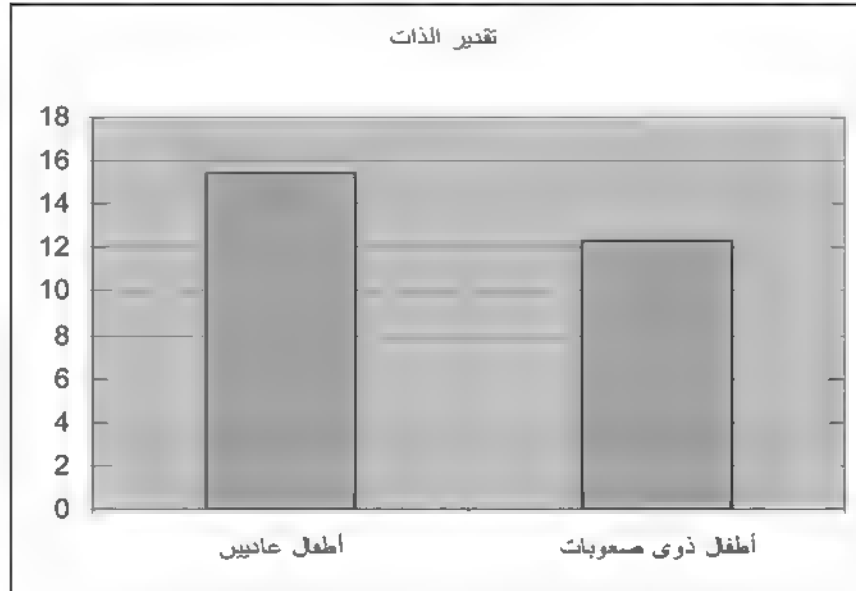
يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠.٠٠١) بين درجات التلاميذ علي الدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات ترجع لمتغير المجموعة (تلاميذ عاديين / تلاميذ ذوي صعوبات)، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لمتغير الجنس أو للتفاعل بين المتغيرين

ولمعرفة اتجاه الفروق التي ترجع لمتغير المجموعة (تلاميذ عاديين / تلاميذ ذوي صعوبات) علي الدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات يتم الرجوع إلي جدول المتوسطات الحسابية رقم (٢)، فقد كان المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للمقياس لمجموعة التلاميذ العاديين (١٥,٤٥) في حين بلغت لمجموعة التلاميذ ذوي صعوبات الفهم (١٢,٢٨)، وبالتالي فإن الفروق تكون لصالح الأطفال العاديين في مقابل التلاميذ ذوي صعوبات.

ويوضح الشكل البياني التالي الفروق بين متوسطات درجات الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات الفهم علي الدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات.

الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات الفهم

على الدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات



شكل (١١-٥)

تتلخص نتائج الفرضين الخامس والسادس فيما يلي :-

١-دافعية الإنجاز

توصلت نتائج الفرض الخامس إلى ما يلي :-

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠٠١) بين درجات

التلاميذ علي الدرجة الكلية لمقياس الدافع للإنجاز ترجع لمتغير المجموعة

(تلاميذ عاديين/تلاميذ ذوي صعوبات فهم قرائي) لصالح التلاميذ

العاديين.

٢- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لمتغير الجنس ذكور وإناث.

٣- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع للتفاعل بين المجموعة

والجنس.

لا شك أن الأفراد ذوي الدافعية مرتفعة للإنجاز يفكرون فيما يفعلون، ولا ينتظرون المكافأة نتيجة عملهم وفي ذلك يذكر ماكيلاند (David McClelland, 2007) أن من خصائص الأفراد ذوي الدافعية المرتفعة هي أن النجاح والإنجاز هما المكافأة في حد ذاته. وتذكر مني اللبودي (٢٠٠٥: ١٣٥) أن الطفل الذي يعاني من صعوبات تعلم يلاحظ ما يقال عنه، وينظر إلي نفسه في ضوء آراء المحيطين به، ويرى نفسه نتيجة ما يعانيه من فشل علي أنه متأخر وبطيء، ويؤدي تكرار الفشل إلي تراجع في ثقة التلميذ بذاته

ومن الدراسات التي اتفقت مع الدراسة الحالية دراسة محمد عبد السلام سالم غنيم (١٩٩٤) حيث توصلت لوجود فروق جوهرية في سرعة التعلم تبعاً لمتغيرات دافعية الإنجاز (عالي - منخفض). ومتغير الموقف التعليمي (نجاح - فشل)، وعدم وجود فروق بين الذكور والإناث في زمن التعلم في متغيرات الدافع للإنجاز.

وبدراسة عادل محمد محمود العدل (٢٠٠٢) حيث وجدت تأثير لصعوبات التعلم علي درجات التلاميذ في ما وراء المعرفة والدافعية. واختلفت نفس الدراسة مع الدراسة الحالية في وجود تأثير لنوع التلميذ علي الدرجات في الدافعية. ويذكر ايضا في هذا الصدد ديبى زامو (Zambo Debby M. 2003) أن هناك اختلافات في المفاهيم المتعلقة بدافعية الإنجاز بين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، وبين القراء العاديين. ودراسة كريستوفر لي نول (Knoll Christopher Lee 2004) الذي وجد علاقة قوية بين الدافعية للإنجاز والفهم القرائي، ويمكن الاستفادة من هذه العلاقة، واستخدامها، والتركيز عليها في تعليم الطلاب ذوي صعوبات القراءة عن طريق تنمية الدافعية للإنجاز لديهم. ودراسة لوري سيدر (Seder Laurie su. 2005) التي وجدت أن الطلاب بدون صعوبات قراءة ذوي دافعية أكبر من حيث الكفاءة الذاتية والتحدى، كما توصلت إلي أن الجنس (ذكور وإناث) جوانب غير مؤثرة في صعوبات القراءة.

كما وجد كيفن فجي (Vagi Kevin J. 2006) أن للدافعية دور فعال تلعبه للإنجاز

في رفع مستوي عينة الدراسة في مهارات القراءة والفهم القرائي . وفي هذا الصدد تتفق جانيس دوتيرير أوهارا (OHaraJanice Dotterer.2007) في أن المنهج الذي يرتبط باتجاه تعليم مفاهيم القراءة والفهم القرائي، واستراتيجيات التفكير المطبقة في القراءة تنمي دافعية الانجاز. واتضح ذلك في دافعية التلاميذ في أخذ الكتب لقراءتها في المنزل، وتوصلت كيفتا لوتشيمي سيرتن (SeeratanKavita Latchmi.2007) إلي أن الأفراد ذوي الدافعية الأعلى للإنجاز يتميزون بتحصيل أعلى في ميدان التحصيل، ومهارات القراءة مقارنة بهؤلاء ذوي المستوي المنخفض من ينحرفون عن المستوي الطبيعي للمفاهيم اللفظية. ووجد نبيل محمد الفحل (١٩٩٩) أن المتفوقات الإناث درجاتهن أعلى من درجات المتفوقين الذكور علي مقياس الدافع للإنجاز، ولا توجد فروق بين الذكور والإناث العاديين علي نفس المقياس، ووجود فروق دالة بين متوسط درجات الطالبات المتفوقات وبين متوسط درجات العاديات في التحصيل علي نفس المقياس.

وبذلك تتفق نتائج الدراسة الحالية ونتائج الدراسات السابقة في أن ذوي التحصيل المرتفع هم دائما ذوي الدافعية المرتفعة، ومعظم الدراسات اتفقت في أنه ليس للجنس تأثير علي مقياس الدافعية.

٢-تقدير الذات

نتلخص نتائج الفرض السادس تقدير الذات في الآتي :-

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠,٠٠١) بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات الفهم القرائي علي الدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لمتغير الجنس (ذكور، وإناث)، أو للتفاعل بين المجموعة والجنس.

وهذه النتيجة منطقية وتتماشي مع الإطار النظري والدراسات السابقة، حيث أن تقدير الذات يعبر عن مدي رضا الفرد عن نفسه، وكيف يراه الآخرون وأكثر ما يعكس

الصورتين هي الدرجات المدرسية، وما تتركه من أثر سلبي أو إيجابي في نظرة التلميذ لنفسه أو نظرة الآخرين له.

يذكر عبد الرحيم بخيت (١٩٨٥: ٢٣٠) أن تقدير الذات مجموعة من الاتجاهات، والمعتقدات التي يستدعيها الفرد عندما يواجه العالم المحيط به، ومن هنا فإن تقدير الذات يعطى تجهيزاً عقلياً يعد الشخص للاستجابة طبقاً لتوقعات النجاح، والقبول، والقوة الشخصية، وبالتالي فهو حكم الشخص اتجاه نفسه. وقد يكون هذا الحكم بالموافقة أو الرفض.

ومن الدراسات التي اتفقت مع الدراسة الحالية دراسة كاثرين سميث (SmithCatherine Mary.2004) حيث أظهرت فروقا بين ذوي صعوبات القراءة، وبين العاديين في مستوى تقدير الذات لصالح العاديين، ودراسات أثبتت انخفاض تقدير الذات لدى ذوي صعوبات القراءة والفهم ولكن بتغير طرق التدريس ارتفع مستوى القراءة والفهم، وبالتالي تقدير الذات كدراسة باربارا بيرد ستيفن (StephanBarbara.2004) التي أكدت أن الدعم، والتشجيع للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة داخل الأسرة والمدرسة يعمل علي تقوية شعورهم بالقيمة، والتقدير الذاتي، كما يرفع من مستوي انجازهم علي مستوي مهارات القراءة، وجوى كولين راب (RappJoy.2006) وفي هذا الصدد دراسة للمي ماسينجال (MassengaleLummyJr.2006) واليزابيث كيك (KikerElizabeth Lester.2007) وسارة هينز (HinesSara J. 2007) ومن الدراسات التي اختلفت مع الدراسة الحالية دراسة كير إلين هولم بيسن (BisonKier.2003) التي وجدت أن الأطفال ذوي صعوبات القراءة أظهروا ارتفاعاً في مفهوم تقدير الذات.

بعد عرض نتائج الفرضين الخامس والسادس الخاصين بدافعية الإنجاز، وتقدير الذات وجد أن متغير المجموعة (عاديين / ذوي صعوبات الفهم القرائي)، هو المتغير الوحيد الذي أظهر فروقا، وأكدت الدراسات التي تم عرضها اتفاق نتائجها مع نتائج

الدراسة الحالية . أما متغير الجنس، ومتغير التفاعل بين المجموعة والجنس لم يظهر فروقا ذات دلالة، أى أن ذوى صعوبات الفهم القرائي من الجنسين يعانون من انخفاض مستوي الدافعية للإنجاز، وتقدير ذات متدنٍ . وهذا يعكس مدي اضطرابات هؤلاء الأطفال دراسيا ونفسيا . فانخفاض تحصيلهم أدى إلي عدم الرغبة في الإنجاز، وعدم تقديرهم لأنفسهم . ولكن توجد بارقة أمل في أن هذه الاضطرابات يمكن أن تجد طريقها للحل بمساهمة الأسرة والمدرسة، فكلاهما يستطيع أن يقدم يد العون لهذا الطفل . فالتدريب علي مهارات القراءة، والفهم القرائي تؤدي لارتفاع مستوي تقدير الذات، والدافعية للإنجاز؛ لأن كلاهما يتأثر بالأخر، وفي ذلك تذكير نادية شريف وآخرون (٢٠٠٥:٨٤) أن الطفل منذ بداية حركاته وتفاعله مع البيئة، فبدء من تعلمه الخطوات الأولى للمشي تلاحظ مدي فرحته بالإنجاز، ويكبر الطفل وتكبر معه حاجته إلي النجاح، والتي تتفاعل مع حاجته إلي التقدير والاحترام . مما يشعره بالاشباع، ويكون لديه رصيد من النجاحات والايجابيات، والملاحح الحسنة عن نفسه .

ثانيا: توصيات الدراسة

بعد عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية وتفسيرها، تقوم الباحثة في ضوء هذه النتائج بتقديم مجموعة من التوصيات:

- الإعداد الجيد للمعلم قبل الخدمة، وذلك بالتعامل مع التلاميذ علي أنهم حالات فردية، وتدريبه علي اكتشاف حالات صعوبات الفهم القرائي في بدايتها، والتعامل معها بقدر الإمكان .

- تدريب المعلمين علي استخدام استراتيجيات تعين علي الفهم، بتنشيط ما يمتلك التلميذ من خبرات، وربط الخبرات الجديدة باهتمامات التلاميذ وميولهم، وتجزئة المهمة من السهل للصعب، ومن البسيط إلي المركب .

- أن تقوم الدولة وأجهزة الإعلام بتوجيه الأسرة بكيفية تربية أبناءهم، والقراءة لهم منذ الصغر توفير مكتبات للقراءة داخل المدرسة، وخارجها، وتوجيه

الطفل لأهمية القراءة بطرق جذابة، و توفير الأنشطة التي تعين علي الفهم كالقراءة عن طريق الحاسب الآلى، أو الكتب الملونة.

- تدريب التلميذ علي استخدام القاموس لمعرفة معانى الكلمات التي تشكل له صعوبة، ولتدريبه علي البحث.

- تدريب التلميذ علي التقاط أكبر عدد ممكن من الكلمات فى الوقفة الواحد، وعدم الارتداد للخلف كثيرا لاكتشاف المعنى أو لتحسين القراءة، وهذا التدريب يرفع كفاءة التميز البصرى.

- للأسرة دور كبير فى تهيئة أطفالها قبل المدرسة بالقراءة لهم، وإمدادهم بذخيرة لفظية تعينهم علي فهم ما يقرؤن بعد ذلك.

- الأسرة والمدرسة شريكان فى علاج اضطرابات التلميذ فى النواحي المعرفية (الانتباه-السرعة الإدراكية - الذاكرة العاملة) بالتدريب، وربط التدريب بزم، وأهداف، ويجب أن تستعين الأسرة بمن يقدم لها يد العون كالمؤسسات التأهيلية، أو التعليمية أو النفسية، أو الاجتماعية.

- علي الأسرة والمدرسة تقبل التلميذ علي حالته سواء متفوق أو متوسط أو ذوى صعوبات، مع بذل الجهد ليتخطي التلميذ صعوبته، ولا تجعل الدرجات وحدها هى الأساس فى المعاملة الحسنة أو السيئة، وإمداد الطفل بالثقة التي يقدر بها ذاته، وتدفعه للإنجاز.

- توفير أخصائى التربية الخاصة، وأخصائى علاج النطق والكلام فى كل مدرسة، كما يتوفر الأخصائى الاجتماعى للعمل كفريق لحل مشكلات التلاميذ الأكاديمية والنفسية، ولاكتشاف حالات كالهيبرليكسيا والتي يصعب علي المدرس اكتشافها بمفرده، ولمساعدته فى أداء رسالته.

- توفير حجرة مصادر فى كل مدرسة لعلاج حالات التعثّر القرائى، والتي ينتج عنها صعوبات فهم، و تخصيص وقت قصير فى بداية الحصة للتدريب

علي رفع مستوي الذاكرة العاملة، والسرعة الإدراكية، وتحسين الانتباه بطريقة جذابة كعمل مسابقة للإجابة بأسرع وقت علي سؤال معين، أو معرفة معني كلمة أو اكتشاف الاختلاف، والتشابه في صورة في مجلة، أو رسم علي السبورة. وما له أثر ايجابي علي التلميذ؛ لأنه يلعب ويتعلم في وقت واحد.

ثالثاً: البحوث المقترحة:

تقترح الباحثة بناء علي نتائج الدراسة الحالية البحوث التالية :-

- ١- دراسة أثر استخدام استراتيجيات فعالة تعين علي الفهم في مراحل مبكرة من التعليم.
- ٢- دراسة لرفع مستوي الذاكرة العاملة، وأثر زيادة سعتها علي الفهم والتحصيل.
- ٣- دراسة أثر استخدام حجرة المصادر في المدارس لعلاج حالات التعثر القرائى في بدايتها.
- ٤- دراسة لفاعلية اشترك أخصائى التربية الخاصة لمساندة المدرس في اكتشاف وعلاج حالات صعوبات الفهم النمائى والأكاديمى.
- ٥- دراسة أثر التدريب علي مهارات السرعة الإدراكية علي رفع مستوي الفهم القرائى.
- ٦- دراسة تنمية مهارات الانتباه السمعى، والبصرى لرفع كفاءة الذاكرة أثناء الفهم القرائى.

المراجع

أولاً: المراجع العربية.

ثانياً: المراجع الأجنبية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- إبراهيم بن سعد أبو نيان (٢٠٠١): **صعوبات التعلم طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية**، ط١ ، أكاديمية التربية الخاصة، الرياض ،المملكة العربية السعودية .
- أحمد حسن عاشور(٢٠٠٥): **الانتباه والذاكرة العاملة لدى عينات مختلفة من ذوى صعوبات التعلم وذوى فرط النشاط الزائد والعاديين**، **مجلة البحوث النفسية والتربوية**، ع١٤ س٢٠ ، ص٢٢٩-٢٩٥ .
- أحمد زكى صالح (١٩٧٨): **اختبار الذكاء المصور**، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية .
- احمد طه محمد (١٩٩٥): **أثر مدى الذاكرة العاملة وتنشيطها على الفهم**، **مجلة علم النفس**، ع٣٣ ، السنة الثامنة .
- اسماعيل اسماعيل الصاوى (٢٠٠٣): **أثر برنامج تعليمى مقترح على بعض مكونات التفكير الناقد لدى عينة من تلاميذ المدرسة الابتدائية ذوى صعوبات الفهم القرائى**، رسالة دكتوراة منشورة .جامعة الأزهر (مصر) كلية التربية .من كتاب **مستخلصات البحوث والدراسات العربية فى مجال علم النفس المعرفى** الكتاب الثالث (٢٠٠٤) محمد انور الشرفاوى، مكتبة الانجلو المصرية .
- أفنان دروزة(٢٠٠٤): **أساسيات فى علم النفس التربوى لاستراتيجيات الإدراك ومنشطاتها كأساس لتصميم التعليم** (دراسات وبحوث وتطبيقات)، عمان، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع .
- السيد أبو شعيشع (١٩٩٥): **دراسة للفروق بين الأطفال الذين يعانون من صعوبات**

القراءة الديسلوكيا والأطفال العاديين فى بعض المتغيرات المعرفية ،بحوث
ودراسات نفسية فى التربية الخاصة،المجلد.

- السيد أحمد محمود صقر(١٩٩٢): بعض الخصائص المعرفية واللامعرفية للتلاميذ
أصحاب صعوبات التعلم فى المدرسة الابتدائية،رسالة ماجستير غير منشورة ،
كلية التربية،طنطا.

- السيد أحمد صقر (٢٠٠٠): أثر استخدام برنامج التحكم فى الذات على استراتيجيات
تجهيز المعلومات لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم، رسالة دكتوراه غير
منشورة ،كلية التربية بكفر الشيخ ،جامعة طنطا.

- السيد عبد الحميد سليمان السيد (٢٠٠٣): صعوبات التعلم، تاريخها، مفهومها،
تشخيصها علاجها، ط٢، دار الفكر العربى،القاهرة .

- السيد عبد الحميد سليمان السيد(٢٠٠٦): صعوبات التعلم النوعية (الديسلوكيا) رؤية
نفس عصبية،ط١، دار الفكر العربى ،القاهرة .

- السيد على سيد أحمد (٢٠٠٤):التنبؤ بالذكاء والتحصيل الدراسى من أعراض
اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ،
مستخلصات البحوث والدراسات العربية فى مجال علم النفس المعرفى ،الكتاب
الثالث (٢٠٠٤) ، مكتبة الانجلو المصرية .

- السيد على سيد أحمد وفائقة محمد بدر (١٩٩٩): اضطرابات الانتباه لدى الأطفال
أسبابه،تشخيصه وعلاجه،ط١ ، مكتبة النهضة المصرية.

- السيد محمد أبو هاشم حسن(١٩٩٥):مكونات الذاكرة العاملة لدى تلاميذ المرحلة
الابتدائية ذوى صعوبات التعلم القرائية،رسالة دكتوراه،جامعة الزقازيق
(مصر) . كلية التربية .

- أمانى السيد إبراهيم حسن زويد (١٩٩٦):استراتيجية الانتباه الانتقائى لدى مرتفعى

- ومنخفضى التحصيل الدراسى ،مستخلصات البحوث والدراسات العربية (٢٠٠٤) ،الجزء الثالث ،مكتبة الأنجلو المصرية.
- أمينة إبراهيم شلبى (٢٠٠٠) :فاعلية الذاكرة العاملة لذوى الصعوبات من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسى بحوث ودراسات ،المؤتمر السنوى لكلية التربية جامعة المنصورة ، أبريل ، ص ١٠١ .
- أنور الشرقاوى (١٩٩٧) : الإدراك فى نماذج تكوين المعلومات ١ ، مستخلصات البحوث والدراسات العربية (٢٠٠٤) ،الجزء الثالث ، مكتبة الأنجلو المصرية.
- أنور محمد الشرقاوى،وسليمان الخضرى الشيخ،ونادية محمد عبد السلام (١٩٩٣) : بطارية الاختبارات المعرفية العاملة (عامل السرعة الإدراكية) ،مكتبة الانجلو المصرية.
- أنور محمد الشرقاوى (١٩٩٩) الإدراك فى نماذج تكوين المعلومات ٢ ، من كتاب أنور الشرقاوى . مستخلصات البحوث والدراسات العربية (٢٠٠٤) فى مجال علم النفس التربوى ،الكتاب الثالث،مكتبة الأنجلو المصرية.
- أنور محمد الشرقاوى،و وليد كمال القفاص (٢٠٠٢) : بطارية الاختبارات المعرفية العاملة عوامل مدى الذاكرة،مكتبة الانجلو المصرية.
- تيسير مفلح كوافحة (٢٠٠٣) : صعوبات الحطم ،كلية العلوم التربوية ،ط ١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- جابر عبد الحميد جابر(١٩٧٧) :الذكاء ومقاييسه،دار النهضة العربية،القاهرة .
- جابر عبد الحميد جابر (٢٠٠٤) :خصائص التلاميذ ذوى الحاجات الخاصة واستراتيجيات تدريسهم (تعريب) ،ط،دار الفكر العربى .
- جمال محمد على (٢٠٠٧) الذاكرة العاملة والذاكرة القصيرة الأمد كمنبهات

بالمهارات المعرفية للأطفال <http://chi.Shams.edu.eg/magazin> موقع باللغة العربية .

- خليل يوسف انشاصى (٢٠٠٧): ظاهرة تدنى دافعية التعلم ودور الإرشاد التربوي في استثارة دافعية الإنجاز لدى الطلاب، رسالة ماجستير، مقالات منبر دنيا الوطن ، صحيفة فلسطينية يومية الكترونية تصدر في غزة <http://www.elazayem.com>.

- خيرى المغازى بدير عجاج (١٩٩٨) كراسة تعليمات اختبار الفهم القرائي للأطفال ، كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا، مكتبة الأنجلو المصرية.

- رشاد عبد العزيز موسى و صلاح الدين محمد أبو ناهية (١٩٨٨): الفروق بين الجنسين في الدافع للإنجاز، مجلة علم النفس.

- رضا الموسوى (٢٠٠٧) سيكولوجية الذكاء والنشاط العقلي، آراء وأفكار، جريدة المدى، ٢٥ مارس ٢٠٠٧ <http://www.elazayem.com>

- سامى محمد ملحم (٢٠٠٢): صعوبات التعلم، كلية العلوم التربوية وط، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- سعادة خليل (٢٠٠٤): لماذا يواجه بعض الصغار والكبار صعوبة في تعليم القراءة ، ديوان العرب مجلة أدبية فكرية ثقافية اجتماعية. الأحد ٢٠ كانون الثانى ٢٠٠٤ .

<http://www.diwanalarab.com/spip.php?article1009>.

- سلوى يوسف مبيضين (٢٠٠٣): تعليم القراءة والكتابة للأطفال، ط، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع. كلية الأميرة عالية الجامعية.

- سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم (٢٠٠٧): المنح وصعوبات التعلم رؤية في اطار علم النفس العصبى للمعرفى، ط١ ، مكتبة الانجلو المصرية.

- عادل عبد الله محمد (٢٠٠٥): **قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم**، ط١ ، دار الرشاد.
- عادل محمد محمود العدل (١٩٩٩): **الاختلاف في مستويات الإدراك والذاكرة والفهم باختلاف استراتيجيات الانتباه لدى عينة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي (في إطار نظرية تجهيز المعلومات)** **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ع٢٤ .
- عادل محمد محمود العدل (٢٠٠٢): **ما وراء المعرف والدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى العاديين وذوى صعوبات التعلم . مستخلصات البحوث والدراسات العربية (٢٠٠٤) في مجال علم النفس التربوي**، الكتاب الثالث، مكتبة الأنجلو المصرية.
- عبد الرحمن سيد سليمان (١٩٩٢): **بناء مقياس تقدير الذات لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية بدولة قطر، دراسة سيكومترية** ، مجلة علم النفس، ع٢٤ ، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- عبد الرحيم بخيت (١٩٨٥): **دور الجنس في علاقته بتقدير الذات في بحوث المؤتمر الأول لعلم النفس، إبريل، القاهرة، الجمعية المصرية للدراسات النفسية**.
<http://www.gulfkids.com>
- عبد الرحيم عدس (١٩٩٨): **صعوبات التعلم**، ط١ ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع عمان.
- عبد الرقيب أحمد البحيري، وعفاف محمد محمود عجلان (٢٠٠٥): **كراسة تعليمات مقياس الانتباه الأطفال وتوافقهم**، ط٣ ، مكتبة النهضة المصرية.
- عبد العزيز مصطفى السرطاوى (١٩٩٩): **فاعلية طرق تحسين مهارات الفهم القرائي للطلبة ذوى صعوبات التعلم، مجلة جامعة الملك سعود / المجلد الثاني عشر**.

- عبد الفتاح البجة (٢٠٠٢): **تعليم الأطفال للمهارات القرائية والكتابية**، ط١ ، دار الفكر العربي، عمان الأردن.
- عبد المطلب أمين القريطى (٢٠٠٥): **سكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة وتربيتهم**، ط٤ ، دار الفكر العربي.
- عبد الناصر أنيس عبد الوهاب (٢٠٠٣): **للمصعوبات للخاصة فى التعلم الأسس النظرية والتشخيصية**، ط١ ، دار الوفاء للنشر.
- عصام الجدوع (٢٠٠٢): **مصعوبات التعلم**، ط١ ، دار البارودى العلمية للنشر والتوزيع.
- علاء الدين كفافى (١٩٨٩): **تقدير الذات فى علاقته بالتنشئة الوالدية والأمن النفسى دراسة فى عليّة الذات**، **المجلة العربية للعلوم الإنسانية**، ع٣٠ ، المجلد ٩ ، الكويت جامعة الكويت.
- على السيد سليمان (٢٠٠٠): **نظريات التعلم وتطبيقاتها فى التربية الخاصة (دراسة نظرية وتجريبية)**، جامعة القاهرة، جامعة الملك سعود، قسم التربية الخاصة.
- عمر بن الخطاب خليل (١٩٩٣): **دراسة مقارنة بين أداء مجموعة من الأطفال الأسوياء والأطفال المصابين باضطراب الانتباه على مقياس المصفوفات المتدرجة الملون ورسم الرجل**. **مستخلصات البحوث والدراسات العربية** (٢٠٠٤) فى مجال علم النفس التربوى، الكتاب الثالث، مكتبة الأنجلو المصرية.
- فؤاد أبو حطب وآمال صادق (٢٠٠٠): **علم النفس التربوى**، ط٦ ، مكتبة الانجلو المصرية.
- فاروق عبد الفتاح موسى (١٩٨٧): **العوامل المؤدية إلى تكوين الذات**، موقع باللغة العربية، أطفال الخليج . <http://www.gulfkids.com>

- فاروق عبد الفتاح موسى (١٩٨١): اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
- فاروق عبد الفتاح موسى، محمد دسوقي (١٩٨٧): كراسة تعليمات اختبار تقدير الذات للأطفال، القاهرة ط٢ ، مكتبة الانجلو المصرية.
- فاطمة حلمي فرير (١٩٩٥): الدافعية الداخلية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، مجلة كلية التربية بالزقازيق، ع٢٤ .
- فتحى مصطفى الزيات (١٩٩٨): صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، ط١ .
- فهم مصطفى (١٩٩٤): الطفل والقراءة، ط١ ، الدار المصرية اللبنانية.
- فهم مصطفى (١٩٩٥): القراءة مهاراتها ومشكلاتها فى المدرسة الابتدائية ، ط١ مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة .
- فهم مصطفى (٢٠٠٤): مهارات القراءة الالكترونية وعلاقتها بتطوير أساليب التفكير، ط١ ، دار الفكر العربى ، القاهرة .
- قحطان أحمد الظاهر (٢٠٠٤): صعوبات التعلم، ط١ ، دار وائل للنشر.
- لطفى عبد الباسط إبراهيم (٢٠٠٠): دراسة لبعض مسببات اضطراب نظام التجهيز لدى ذوى صعوبات التعلم . . مستخلصات البحوث والدراسات العربية (٢٠٠٤) فى مجال علم النفس التربوى ، الكتاب الثالث، مكتبة الأنجلو المصرية.
- محمد السيد محمد جمعة (٢٠٠٥): العوامل المعرفية المرتبطة بصعوبات تعلم اللغة الانجليزية لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى بالمدارس الحكومية ، رسالة ماجستير ،معهد الدراسات التربوية ،جامعة القاهرة .
- محمد المهدي (٢٠٠٧): الدافعية، موقع باللغة العربية <http://www.elazayem.com>

- محمد الهويدي (١٩٩٣): العلاقة بين المهارات الإدراكية وصعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، المجلة التربوية/ العدد الثامن والعشرون / المجلد السابع.

- محمد رفقي عيسى (١٩٩٦): التمييز البصري وعلاقته بالقدرة القرائية لدى أطفال المرحلة الابتدائية، المجلة التربوية / العدد الأربعون / المجلد العاشر.

- محمد رياض أحمد عبد الحليم (٢٠٠٧): صعوبات القراءة
<http://www.eqraa.edu.com/expr.asp-35k>

- محمد عباس المغربي (٢٠٠١): بعض الإستراتيجيات المعرفية وتطبيقاتها في مجال التعليم، الإسكندرية، مكتبة الفتح للنشر.

- محمد عبد العليم (٢٠٠٥): السرعة الإدراكية، موقع باللغة العربية
<http://www.islamweb.net>

- محمد علي كامل محمد (٢٠٠٦): صعوبات التقطع الأكاديمي بين الاضطراب والتدخل السلوكي، الجزء الثالث، دار الطلائع. مستخلصات البحوث والدراسات العربية (٢٠٠٤) في مجال علم النفس التربوي ، الكتاب الثالث، مكتبة الأنجلو المصرية.

- محمد علي كامل محمد مصطفى (٢٠٠١): دراسة لأثر اضطرابات قصور الانتباه على نشاط الذاكرات العاملة اللفظية لدى عينة من تلاميذ بعض المدارس الابتدائية .

- محمد ناهض القويز (٢٠٠٥): جريدة الرياض ومايو، ع ١٣٤٠١ ، موقع باللغة العربية .
<http://www.alriyadh.com>

- مختار أحمد السيد الكيال، جمال محمد علي (٢٠٠١): أثر تفاعل مستويات تجهيز المعلومات والاسلوب المعرفي والسرعة الإدراكية على مدى الانتباه لدى

- طلاب بالجامعة دراسة تجريبية. مستخلصات البحوث والدراسات العربية (٢٠٠٤) في مجال علم النفس التربوي، الكتاب الثالث، مكتبة الأنجلو المصرية.
- مصطفى فهمى ومحمد على القطان (١٩٧٩): في تعريف تقدير الذات، موقع باللغة العربية أطفال الخليج <http://www.gulfKids.com>
- مصطفى محمد الفار (٢٠٠٣): الدليل على صعوبات التعلم، ط١، دار يافا العلمية.
- منى إبراهيم اللبoudy (٢٠٠٥) صعوبات القراءة والكتابة تشخيصها واستراتيجيات علاجها، ط١، مكتبة زهراء الشرق.
- نادية محمود شريف، ومنى حسن السيد، أماني سعيدة سيد (٢٠٠٥) مقدمة في علم النفس التربوي، جامعة القاهرة.
- ناصر فؤاد على غبيش (١٩٩٨): التغير القرائي لدى تلميذ الصف الرابع الابتدائي كنواتج للسلوك القرائي لمعلمه ومستوى مساندة أسرته في مجال القراءة (بحث محكم مشترك مع د/ محمد عبد الموجود)، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية جامعة المنيا.
- نايبة قطامي (١٩٩٩): علم النفس للمدرسي، ط٢، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- نبيل عبد الفتاح حافظ (٢٠٠٠): صعوبات التعلم والتعلم العلاجي، ط١، مكتبة زهراء الشرق.
- نبيل محمد الفحل (١٩٩٩): دافعية الانجاز دراسة مقارنة بين المتفوقين والعاديين من الجنسين في التحصيل الدراسي في الصف الأول الثانوي. الدافعية والإنجاز الأكاديمي والمهني وتقويمه. مستخلصات البحوث والدراسات العربية. الجزء الأول الكتاب الثاني، مكتبة الأنجلو المصرية (٢٠٠٠).
- نبيل محمد الفحل (٢٠٠٠): دراسة تقدير الذات ودافعية الانجاز، لدى طلاب

المرحلة الثانوية فى كل من مصر والسعودية (دراسة ثقافية) **مجلة علم النفس التربوى** العدد ٥٤ أبريل- مايو - يونية، السنة ١٤ .

- هشام محمد الخولى (٢٠٠٢): **الأساليب المعرفية وخصائصها فى علم النفس**، ط١ ، دار الكتاب الحديث، كلية التربية السويس، جامعة قناة السويس .

- هويدا عبد الحميد اسماعيل (١٩٩٨): **تأثير مجهود بدنى موجه وفقا لنمط الإيقاع الحيوى على بعض مظاهر الانتباه وعلاقته بمستوى الكفاية البدنية فى كرة اليد**، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية الرياضية بنات، جامعة الزقازيق .

- وليد السيد أحمد خليفة (٢٠٠٦): **الكمبيوتر والتخلف العقلى فى ضوء نظرية تجهيز المعلومات**، ط١ ، مكتبة الانجلو المصرية .

ثانياً، المراجع الأجنبية:

- Ackerman,- Phillip- L; Beier,- Margaret -E; Boyle, - Mary-D. (2002): Individual differences in working memory within a nomological network of cognitive and perceptual speed abilities. **Journal-of-Experimental- Psychology: General**. Vole 131 (4) Dec, 567-589.
- Allinder,R.,M.,Dunse,L.,Brunken,C.D.and Ober miller-Krolikowski. (2001). **Improving Fluency in at-Risk Readers and Students with Learning Disabilities Remedial and special Education** .22(1),48-54
- Almeida-Artie (2002): The impact of increased music notation instruction on the perceptual speed of third-grade students in public school setting. Ed. D. University -of-Central-Florida (0705) .
- **American Psychological**(12-Nov-2007):Children's early academic and attention skills best predict later school success.
<http://www.eurekalevt.org/Pub-releases/2007-11/apa-ccall0607.php>
- American Hyperlexia Association (AHA)
<http://www.Familyvillage.wisc.edu:8000/lib-hype.htm>
- Arendasy,-Martin; Sommer,-Markus (2004): Measuring Perceptual Speed in Complex Everyday Situations. University of Vienna, Vienna, Austria.
- Baddeley, A.D., Hitch, G.J. (1994). Working Memory, In G. A.

Bower (Ed.), The psychology of learning and motivation: advances in research and theory (Vol.8, Pp. 47-89),New York: Academic Press.

http://en.Wikipedia.org/wiki/Working_memory.

- Barkley, (2006): Attention- Deficit Hyperactivity Disorder ,third edition . http://en.Wikipedia.org/wiki/Working_memory
- Becker, E.Z. and s. McCormick.(1991).,"A Review of Current Research on Reading Instruction and the Learning Disabled student" EC 300928.
- Bentum, Kwesi Ewusi, (2003): The effects of achievement and measured intelligence (IQ) of elementary school children in learning disability programs, Ph.D., Indiana State University.
- Biehler, R., and Snowman., (1990), Psychology Applied To Teaching, Boston, Houghtor, Mifflin.
- Bison, Kier Elaine Holm (2003):The nature of self-esteem and social skills in subtypes of children with learning disabilities, PhD., The University of Texas Southwestern Medical Center at Dallas.
- Boese, Larry Elden,(2001): The case for preventing reading disabilities and its implication for general-education and special-education reform, PhD. University of California, Davis.
- Bos, C. and S. Vaughn. (1998). **Strategies for Teaching Students with Learning and Behavior Problems** (4th ed).Boston

MA:Allyn & Bacon.

- Brown,(1984):Reciprocal Teaching.<http://www.answer.com-topic-reading-comprehension>.
- Carlisle, J.F. (1993):"Selecting Approaches to vocabulary instruction for the reading disabled "Learning Disabilities Research & Practice, 8(2), 97-105.
<http://www.werathah.com/special/school/learning-types.htm>
- Carver,(1990):Reading Fluency. Learning Disability and Challenging Behaviorshttp://www.Ldonline.org/ld_reading/reading_Fluency.html
- Castellanos, (2002): The ADHD Molecular Genetics Network. Report from the third international meeting of the attention-deficit hyperactivity disorder molecular genetics network, American Journal of Medical Genetics, 114, pp272-277.
<http://www.nimh.nih.gov/health/publications/adhd/compelet-publication.shtm>.
- Charlott Miller, (2006): Hyperlexia http://www.family_village_wisc.edu.8000/Lib-hype.htm.
- Compton,-David-M; Avet-Compton, -Traci-L; Bachman,- Laura-D;Brand,Darren (2003): Working Memory and Perceptual Speed Mediation of Age-Associate Cognition Within a Sample of Highly-Educated Adults .North-American -Journal- of Psychology. Vol 5

(3)2003, 451-477.

- Consensus Development Panel. Defined Diets and Childhood Hyperactivity. National Institutes of Health Consensus Development- conference Summary, Volume 4, Number3,1982.
<http://www.nimh.nih.gov/health/publications/adhd/completei-Publication.shtml>
- Constantinidis, C., & Wang, X.J.(2004). Aneural circuit basis forspatial Working memory. Neuroscientist, 10(6),553-565.
- Conway, A. R. A., Jerrold, C., Kane, M.J.,Miyake, &Towse, J. N (Eds.). (2007).Variation in Working memory. New York :Oxford University. http://en.Wikipedia.org/wiki/Working_memory
- Cooper Smiths. (1967) the Antecedents of Self- Estem, SanFrancisco, W.H.Fre.
- Cowan,N.(1995).Attention andmemory:An integrated framework. New York:Oxford University
http://en.Wikipedia.org/wiki/Working_memory.
- Cowan, N.(2001). The magical number 4in short-term memory: A reconsideration Of mental storage capacity. Behavioral and Brain Sciences, 24,87-185 http://en.Wikipedia.org/wiki/Working_memory.
- Coway,A. R. A., Kane, M.J., & Engle, R. W. (2003).Working memory capacity and its Relation to general intelligence. Trends in Cognitive Sciekces,7,547-552.

http://en.Wikipedia.org/wiki/Working_memory

- Cowan,N.(2005).Working memory capacity. New York, NY: Psychology Press http://en.Wikipedia.org/wiki/Working_memory
- Craik, F. & Lockhart, R.(1972):"Levels of Processing" A frame-work for memory research, Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, vol.11(2),pp.671-684.
http://en.Wikipedia.org/wiki/Working_memory
- David McClelland,(1953):Achievement Motivation
<http://www.acet-team.com/human-relations/hrels-06-mcClelland.html>
- Dornyei.Z.(1994).Understanding.L2motivation:on with the challenge ! **Modern Language Journal**.
- DSM-IV-TR Workgroup. The Diagnostic and statistical Manual of Mental Disorders, fourth Edition, Text Revision. Washington, DC: American Psychiatric Association
<http://www.nimh.nih.gov/health/publications/adhd/complete-publication.shtml>
- Edward de Bono(2007):BMV:Behavioral Model of Visual perception and Recognition. <http://www.rybak-et-al.net/vnc.html>
- Egan, Mairi Douglas,(2003):Case studies of reading processes and strategies of compensated learning-disabled adult readers, Ph. D.

University of Ottawa (Canada).

- Eysenck, H.J. & Wilson, G. (1976)"Know your own-personality"
London, Penguin Books.
- Faraone SV, Biederman J(1998): Neurobiology of attention-deficit
hyperactivity disorder Biological Psychiatry,44,951-958.
<http://www.nimh.nih.gov/health/publications/adhd/complete-publication.shtml>
- Flanaagan&Lederman,SJ Neurobiology feeling bumps and holes,
news and views, nature, 412 (6845): 389- 9 -(2002)
<http://en.wikipedia.org/wiki/Perception>
- Fletcher,(1993)
<http://www.almuallem.net/saboora/archive/index.php/t-641.htm>
- Fuster,J.M.(1997).The Prefrontal Cortex: Anatomy ,Physiology,
And neuropsychology Of the frontal Lobe ed. 2: Lippincott,
Williams & Wilkins. http://en.Wikipedia.org/wiki/Working_memory
- Gathercole, Susan-Elizabeth, (2006): Working memory in children
with Reading Disabilities, Journal of Experimental child
Psychology. v93 n3 p265-281 Mar(2006).
- Geller,(1998) <http://www.davincimethod.com/adult-add-adhd.html>
- Ghelani, Karen M., Ph.D.,(2004):Reading abilities in adolescents
with reading disabilities and attention -deficit/hyperactivity
disorder., Ph.D., University of Toronto (Canada).

- Glaeser, Barbara Joan Calcagno,(2002): The effects of an instructional model for improving reading comprehension achievement of students with learning disabilities, normally-achieving, at-risk, and gifted students in a multi-age, inclusive general education classroom, Ph.D. University of Kansas.
- Graham, S. L. A. Johnson. (1989). "Teaching Reading To Learning Disabled students: Areview of Review of Research-Supported Procedures" Focus.on Exceptiona Children.21(6),1-12.
- Haberiandt, K. (1994):Cognitive psychology "United States of America, Allyn and Bacon.
- Harold A Solan, John Shelley-Tremblay, Anthony Ficarra, Michael Silverman, Steven Larson. (2003): Effect of attention therapy on reading comprehension, Journal of Learning Disabilities .Austin:Nov /Dec.Vol. 36, Iss. 6;pg.556.
- Hill,E.L.(2004). Executive dysfunction in autism. Trends Cogn Sci,8(1),26-32.
- Hines, Sara J.,(2007): The effectiveness of a color-coded, onset-rime reading intervention with first grade students at serious risk for reading disabilities, Ph.D. University of Maryland, College Park.
- Hoover DW, Milich(1994): Reflects of sugar ingestion expectancies on mother-child interaction. Journal of Abnormal child Psychology, 22; 501 -515.

<http://www.nimh.nih.gov/health/publications/adhd/complete-publication.shtm>

- Hulme, C., Roodenrys, S., Brown, G., Mercer, R.(1995).The role of Long-term memory mechanisms in memory span. British Journal of Psychology,86,527
http://en.Wikipedia.org/wiki/Working_memory
- Infante, Marta Del Rosario,(2003):Social background and reading disabilities: Variability in decoding, reading comprehension skills, Ph.D. University of Missouri-Columbia.
- Isaacs,(1982), Self-Esteem. <http://www.gulfKids.com>.

موقع باللغة العربية أطفال الخليج

- J.Drever,(1978) Perception:<http://en.wikipedia.org/wiki/perception>
- James Mike Royer,(2006):http://www.reading_successlab.com
- James Mike, (2004):what intelligent, attention, concentration is-how to easily intelligently better focus attention, concentration.
<http://www.geocities.com/cnentrtn/index.html>
- James J.Gibson(1986):The senses considered as perceptual systems.
- <http://en.wikipedia.org/wiki/perception>.
- John T. Guthrie,(2004): Increasing comprehension Motivation and Science Knowledge through Concept Oriented Reading Instruction

in a District-wide Experiment. <http://www.Cori.umd.edu>

www.education.umd.edu/edhd/faculty_2/Guthrie.

- Johnson, L.S. Graham and K.R.Harris.(1997). "**The Effects of Goal Setting and Self-Instruction on Learning a Reading Comprehension Strategy of study with Learning Disabilities.**30 (1), 80-91.
- Johnston,R,S,Anderson M.,Perrett,D.(1990): Perceptul dysfunction in poor readers Evidence for visual and auditory segmentation problems in subgroup of poor readers, **Br.J. of educational psychology**,vol.6, pp212-219 .
- Johnston, WA & Strayer, DL, FA (2003): Cell phone induced failures of Visual attention during simulated driving, **Journal of Exponential psychology .Applied**,9,23-32.
<http://en.wikipedia.org/wiki/Attention>
- Jordan,(1977)
http://www.werathah.com/special/school/learning_types.htm
- Justin C Wise, Rose A Sevcik, Robin D Morris, Maureen Hearing Research. Rockville: (Aug 2007): The Relationship Among Receptive and Expressive Vocabulary, Listening Comprehension, Pre-Reading Sills, Word Identification Skills, and Reading Comprehension by Children With Reading Disabilities. Karlin(1990),

http://www.werathah.com/special/school/learning_types.htm

- Keller, J.M. (1993).Motivational design of instruction. In .C.M. Reigeluth (ED) Instructional design harries and models; An overview of their current status.
 - Kiker, Elizabeth Lester.(2007): The effects of whole language on academic achievement, Perception of social acceptance, and self-esteem of learning-disabled and non-disabled students, Ed.D., University of South Carolina.
 - Klingberg, T., Forssberg, H., &Westerberg, H.(2002):Training of working memory in children with ADHD. Journal of Clinical & Experimental Neuropsychology, 24,781-791.
 - Knoll, Christopher Lee,(2004):THE Relationship Between motivation and reading comprehension, M.ED., Grand Valley State University.
 - Korhonen, Albert Charles,(2002): The relationship between method of instruction and reading achievement of students identified as having specific reading disabilities, Ed.D., South Carolina State University.
 - Lerner,(1993): **Learning Disabilities: Theares,Diagnosis and Teaching strategies** (6thedition).Boston MA:Houghton Mifflin co.
 - Levy, F., & Farrow, M. (2001).Working memory in ADHD: Prefrontal/ Parietal connections. Curr Drug Targets,2(4)347-352
- http://en.Wikipedia.org/wiki/Working_memory

- Lerner J.W. (1993). Learning Disabilities:Theories Diagnosis and Teaching strategies (6thedhtion).Boston MA:Houghton Mifflin Co.
- Linda (2005): Attention Defect Disorder (ADD) or (ADHD) with or without learning Disabilities(LD) <http://www.ld-add.com>
- Lopa, Maria Raquel, (2003): Visual naming speed and its relation to the components of reading in children with reading disability, Ph.D. Fordham University.
- Lu, Tsui-Hwa (2003):The relationship of phonological processing (phonological awareness, verbal short-term memory, and rapid naming) and visual short-term memory to reading disabilities in Chinese children, Ph.D., The University of Iowa.
- Luciano-Michelle; Posthuma -Danielle;Wrigh-Margaret- J;de-Geus-Eco- J.C; Smith-Glen-A;Geffen-Gina-M; Booms a-Dorret-l; Martin-Nicholas-G (2005): Perceptual speed does not cause intelligence, and intelligence does not cause perceptual speed.Biological-Psychology. Vol 70(1)Sep 2005, 1-8.
- Mangal, S. (2002): Advanced educational psychology "Second Edition, New Delhi, Prentice-Hall of India Private Limited .
- Markman, Elin,(1979):Reading comprehension.
<http://www.answer.com-topic-reading-comprehension>
- Mary Beth Calhoun.(2005):Effects of a Peer-Mediated Phonological Skill and Acquisition for Middle School Students

with Reading Disabilities., Journal of Learning Disabilities. Austin: Sep/Oct 2005.

- Massengale, Lummy, JR., (2006): Developmental kindergarten placement: effects on reading achievement and academic self-esteem ED.D., Wayne State University.

- Maxine,(2000).Working Memory, Language and Reading.

<http://www.brainconnection.com>

- McClelland,D(1953)Achievement Motivation

<http://www.acet-team.com/human-relations/hrels-o6-mcclelland.htm>

- McKay Moore Sohlberg. Catherine A. Matter (1989): Introduction to cognitive rehabilitation. Theory and Practice.

<http://en.Wikipedia.org/wiki/attention>

- Meloth, M.S.(1990)"Changes in Poor Readers, Knowledge of Cognition and the Association of Knowledge of Cognition with Regulation of Cognition and Reading comprehension "Journal of **Educational Psychology .82(4), 792-798.**

- Miller, G.A.(1956).The magical number seven,plus or minus two: Some limits on Our capacity for processing information. Psychology Review,63, 81-97

http://en.Wikipedia.org/wiki/Working_memory

- Minardi, Alexander Frank,(2001):Teaching Reading to Secondary School Reading Disabled Students by Eliminating The Need For Grapheme to Phoneme Recoding (Cognitive Style),PhD., St. John, s University (New York).
- Myer & Felton (2001).
<http://www.answer.com-topic-reading-comprehension>
- Muray, H.,(1938)
<http://www.accet-team.com/human-relations/hrels-o6-mcclelland.htm>
- National Reading Panel,(2000):Reading Comprehension
<http://www://en.wikipedia.org/wiki/Reading-comprehension>
- O'Hara, Janice Dotterer (2007):The influence of supplemental instructional approaches upon the comprehension, metacognitive awareness, and motivation of struggling third-and fourth-grade , PhD. University of Maryland, College Park.
- O'Shaughnessy, Tam Elizabeth,(2007):A comparison of two reading interventions for children with or at-risk for reading disabilities, Ph.D. University of California, Riverside .
- Oberauer, K. (2002).Access to information in Working memory: xploring the focus of attention. Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition,28,411-221.
http://en.Wikiped.org/wiki/Working_memory
- Patricia S,Venetia ,(2002): Reading comprehension strategies

<http://www.manatee.k12.fl.us/elementary/Palmasola/readcompex.htm>

- Philipl, Ackerman & Georgia, (1999).Psychomotor and Perceptual speed Abilities and performance. <http://www.storming media. Us>
- Pecarski, Constance,(2006): An investigation of the origins and development of phonological awareness in pre-literate children, Ph.D., McGill University (Canada).
- Pressley, (2006): reading comprehension
<http://www.answer.com-topic-reading-comprehension>
- Rapp, Joy Coleen, (2006): The effect of cooperative learning on Selected Student variables (Cooperative integrated reading and composition on academic achievement In reading comprehension, vocabulary and spelling and on student self- esteem .ED.D., Washington State University.
- Reid Lyon, (2004):American psychological Association.
<http://www.apa.org/moniter/novo3/study.htm>
- Roberts, Carole Korner,(2007):A study of changes in reading achievement, attitudes toward reading, and academic self-esteem of adolescent student performing program of reading workshop, ED.D., Temple University.
- Robles-De-La-Torra,(2006).
<http://en.wikipedia.org/wiki/Perception>.
- Rogera(1989) : <http://www.gulfkids.com>.

- Santa, Carol Minnick,(2000):President's Message: The Complexity of comprehension: Effective comprehension instruction requires extensive teacher knowledge' Reading Today.

<http://www.reading.org/publications/rty/archives/Feb-persdent.htm>
- Seder, Laurie Sue,(2005): Understanding the multidimensionality of reading motivation :Comparing reading motivation of students with and without learning /reading disabilities, PhD., The University of Arizona.
- Seeratan, Kavita Latchmi, (2007): Motivation for success: A new probe for exploring the cognitive, met cognitive and affective profiles of individuals with and without a learning disability, M.A., University of Toronto (Canada).
- Self-Esteem (2007): <http://ar.wikipedia.org/wiki>
- Shapiro & Rich (1999): Facing learning disabilities in the adult years, Oxford University press.
- Slowik, Carleene Chiaradio,(2006):The relationship between scores on the motivation to read profile and selected sections of the New Jersey Early Warning test, Ed.D., Widener University.
- Smith, Catherine Mary,(2004): Development of A Learning disabilities test for adults, 1993-1997, ED.D., University of Toronto (CANADA).
- Stokowski, Maureen Arbour, (2006): Phonological processing of

children who have learning disabilities in reading decoding with and without language impairments and reading- and age matches, Ph.D.,Oakland University.

- Sovik, et al, (2000).
<http://www.almuallem.net/saboora/archive/index.php/t-641.htm>
- Stefan Samuelsson, Ingvar Lundberg, Brigitte Herkner:ADHD and Reading Disability in Male Adults: Is There a Connection? Journal of Learning Disabilities. Austin: Mar/Apr.
- Stephan, Barbara BEARD, (2004): Synesthesia and dyslexia : implication for increased understanding, PHD., Institute of Transpersonal Psychology.
- Stryer, DL, FA & Johnston,WA(2003): Cell phone induced failures of visual attention during Simulated driving. **Journal of Exponentialpsychology**.Applied,9,23-32.<http://en.wikipedia.org/wiki/attention>
- Swanson,H.L.(1993): Working Memory in learning disabilities, subgroup, **Journal of experemental childPsychology**, vol.56, pp.78-114.
- Swanson,H.L.&Trahan,M.(1996):Learning disabled and average readers,working memory and comprehension does metacognition play arole?Biritich Journal of Edu.Psy.Chology,vol.66,pp333-355.
- Vagi,Kevin J,(2006): Exposure to reading and motivation to read

as mediators of the relationship between socioeconomic status and reading comprehension skills in adolescents: A multi-national investigation, PHD., Florida Atlantic University.

- Vogels, T.P., Rajan, K., & Abbott, L.F. (2005). Neural network dynamics. *Annu Rev Neurosci*, 28, 357-376
http://en.Wikiped.org/wiki/Working_memory
- Walter J. Freeman, (1991): Perception
<http://en.wikipedia.org/wiki/perceptiok>
- Wender Ptl. ADHD, Attention-Deficit hyperactivity disordering children and adults. Oxford University Pres, 2002
<http://www.davincimethod.com/adult-add-adhd.html>
- Wlter, Kintsch, teun, (1978)
<http://www.answer.com-topic-reading-comprehension>
- Wolf, (1963) <http://www.gulfKids.com>
- Wolforth, Joan Barbara, (2003): Reading and listening comprehension in university students with and without reading disability, Ed.D., University of Toronto (Canada).
- Woonfolk & Nicolich, (1984): Perception
<http://www.rybak-et-al.net/vnc.html>
- Wolraich M, Milich R, Stumbo Schultz. (1985): The effects of sucrose ingestion on the behavior of hyperactive boys. *Pediatrics*,

106.657-682.<http://www.nimh.nih.gov/health/Publication/adhd/complete-publication.shtml>

- Wleklinski, Martin H., (2001):Effectiveness of special education programs on the reading achievement of students with learning disabilities, Ph.D., Indiana State University.
- Zambo, Debby M., (2003):Uncovering the conceptual representations of Students with reading disabilities.Ph.D., Arizona state University
- <http://www.k12academics.com/Hyperlexia.htm>
- <http://www.accet-team.com/human-relations/hrels-06-mcClelland.html>
- <http://www.time4learning.com/readingpyramids/comprehension.htm>
- <http://www.werathah.com/special/school/learning-types.htm>